

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

VYUŽITÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ
V PRŮŘEZOVÝCH TÉMATECH

Bakalářská práce

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Dita Witzová

**VYUŽITÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ
V PRŮŘEZOVÝCH TÉMATECH**

RECOVERY PROJECT TEACHING CROSS RELATIONS

Praha 2010

Vedoucí práce: PhDr. Markéta DvořákováPh.D.

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Markétě Dvořákové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a panu doc. PhDr. Josefovi Valentovi Csc. za cenné rady a připomínky.

Děkuji také své rodině a přátelům za shovívavost a psychickou podporu při studiu na filozofické fakultě a v neposlední řadě paní učitelce Mgr. Petře Novákové, Mgr. Ivaně Černé a všem žákům šestého ročníku ZŠ Na Smetance, díky kterým jsem mohla vlastní projekt realizovat.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci zpracovala samostatně a v seznamu použitých informačních zdrojů uvedla veškeré prameny, ze kterých jsem čerpala.

V Praze dne 17. dubna 2010

.....

Anotace

Tato práce se zabývá projektovým vyučováním, jeho historickým vývojem, klady a zápory projektového vyučování, charakteristickými znaky projektového vyučování, obsahem kurikula a jeho transformací, rozvojem tvořivosti v projektovém vyučování a jeho využitím v průřezových tématech. V praktické části nalezneme návrh na realizaci projektu včetně vlastního projektového vyučování ve škole. Dále se práce zabývá využitím průřezových témat v projektu, hodnocením projektového vyučování a spoluprací učitelů při projektové výuce.

Klíčové pojmy

Projektové vyučování, kurikulum, transformace kurikula, průřezová témata, klíčové kompetence, tvořivost, realizace projektu, hodnocení, spolupráce.

Annotation

This thesis is about project lessons, its historical development, strengths and weaknesses of project teaching, characteristics sign of project learning, curriculum contents and its transformation, the development of creativity in the teaching project and its use in cross-cutting themes. In the practical section, we find the design of the project, including its own project which are based on learning in school. Then the paper discusses about the use of cross-cutting themes in project evaluation. This following work also contains the classification of project lessons and also the cooperation of teachers.

Key Words

Project teaching, curriculum, curriculum transformation, cross-cutting issues, key competencies, creativity, project implementation, evaluation, collaboration.

Obsah

1. ÚVOD.....	8
2. OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
2.1 Komplexní pojetí kurikula	9
2.2 Transformace kurikula.	11
2.3 Změna koncepce výchovy	12
3. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	14
3.1 Klíčové kompetence	16
3.2 Integrovaná tematická výchova.....	17
4. HISTORIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	20
4.1 Projektové vyučování v české pedagogice	23
5. PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA.....	27
5.1 Projekt – terminologické vymezení pojmu	27
5.2 Projektová metoda	28
5.3 Charakteristika projektového vyučování.....	31
5.3.1 Základní rysy projektu	32
5.3.2 Typy projektu	32
5.4 Pozitiva a negativa projektového vyučování	36
6. ROZVOJ TVOŘIVOSTI V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ.	41
6.1 Tvořivé vyučování.....	41
6.2 Jak podporovat tvořivost	42
6.3 Učitel a žák v tvořivém procesu	43
6.4 Vztah mezi projektem a rozvojem tvořivosti	44
7. PRAKTICKÁ ČÁST	45
7.1 návrh projektu „ Jak se žili ve starověkém Řecku“	46

7.2 Návrhované činnosti v jednotlivých předmětech v projektovém dni.....	50
8. REALIZACE PROJEKTU	54
8.1 Rozbor průběhu jednotlivých částí projektu	54
8.2 Zkušenosti a postřehy z realizace projektu.	60
9. HODNOCENÍ V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ.	62
10. TÝMOVÁ PRÁCE UČITELŮ.	63
11. ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
PŘÍLOHY	69

Seznam zkratek:

- **ČSV** Člověk a jeho práce (součástí jsou pracovní činnosti - Pč)
- **ČZV** Člověk a zdraví (součástí je tělesná výchova – Tv)
- **ITK** Informační a komunikační technologie
- **F** Fyzika
- **M** Matematika
- **Př** Přírodopis
- **Z** Zeměpis
- **D** Dějepis
- **Vv** Výtvarná výchova
- **ČJ** Český jazyk a literatura
- **OV** Občanská výchova

Průřezová témata:

- **EGS** Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech
- **MKV** Multikulturní výchova
- **OSV** Osobnostní a sociální výchova
- **EV** Environmentální výchova
- **MDV** Mediální výchova
- **VDO** Výchova demokratického občana

1. ÚVOD

V této bakalářské práci se zabývám projektovým vyučováním na druhém stupni základní školy a jeho využitím v průřezových tématech. První teoretická část práce se zabývá analýzou odborné literatury, vztahující se k této problematice. Druhá praktická část je věnována výukovému projektu „Jak se žilo ve starověkém Řecku“. Vlastním cílem této práce bylo na základě osobní zkušenosti analyzovat, jakým způsobem lze co nejlépe propojit a využít obsah výuky průřezových témat v projektovém vyučování.

S prvním projektem jsem se ve své praxi učitelky na základní škole setkala ve školním roce 2004/2005. Učila jsem výtvarnou výchovu na celém druhém stupni. Aby byla výuka pro žáky zajímavější, vymyslela jsem módní přehlídku, jako náplň výuky v devátém ročníku. Podmínkou bylo využití odpadových materiálů. I když se nejednalo o nápad studentů, myšlenku přijali a zpracovali velmi kreativně a samostatně. Výsledkem byla „nezapomenutelná“ módní přehlídka pro mě a žáky deváté třídy i pro všechny diváky z řad žáků i učitelů. Tenkrát jsem zjistila, že právě toto je dobrý způsob, jak dát vyučování smysl, ukázat žákům, že jejich práce nejsou pouhé „obrázky“, ale konkrétní produkt spojený s prožitkem reálné situace. Netušila jsem tehdy, že se jedná o projektové vyučování a nehledala jsem v této formě výuky hlubší význam. Ale pocit, který ve mně takový způsob výuky zanechal, byl ten, že moje práce má smysl, že mohu dětem ukázat jinou cestu, být jim průvodcem, podílet se na společné práci – tvořit. Od tohoto momentu jsem do své výuky projekty začleňovala častěji a rozšiřovala své pole působnosti nejen na mé hodiny. Následovaly celoškolní i třídní projekty, ve kterých jsme se snažili uplatnit a využít mezipředmětové vztahy. K úspěšným projektům na naší škole patřily např. „Loučení s podzimem, Malování školních chodeb na téma pohádky a pravěku, Čarodějnice, Den Země, Multikulturní školní kuchařka, Loutkové divadlo, Cesta do pravěku atd..“. K realizaci těchto projektů se postupně přidávali další kolegyně a kolegové za podpory vedení naší školy. Jsem velmi ráda, že se projekty staly součástí našich školních dní a jsou i přes náročnost na realizaci zpestřením výuky pro žáky i pro učitele a těší mě, že mám kolem sebe lidi, které práce na projektech baví.

2. OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Komplexní pojetí kurikula

Výraz *curriculum* je odvozen od latinského *currere*, *běžeti*. Pedagogický termín kurikulum má s původním významem (*běh, průběh*) mnoho společného, ale zároveň obsahuje i odborné výrazy. Podle britského pedagogického slovníku Dictionary of Education (Lawton, Gordon, 1993 s. 66) je termín *curriculum* definován takto:

- Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky.
- Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení.
- V posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum v procesu kulturní analýzy.

V Pedagogickém slovníku je definováno kurikulum jako: „*Kurikulum – obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 106) V teorii a praxi se setkáváme s množstvím modelů kurikula, které lze převést na dva základní typy.

Tradice vstřícného (zkušenostního) modelu kurikula se pojí se jmény reformátorů vzdělávání Komenského, Pestalozziho, Froebela a Johna Daweyho, který svou laboratorní školu v Chicagu zaměřil na rozvoj žákovy mysli, na integraci vyučování a projekty. V průběhu školní docházky žák postupoval od praktických zkušeností k formálním vyučovacím předmětům.

Zprostředkující model rozpracovaný behavioristy E.L.Thornike a B.F.Skinnerem zdůrazňoval význam strukturace učebního prostředí, zpevnování naučeného odměňováním, testování výsledků atd.

Interakční model se snaží překonat určitou jednostrannost těchto přístupů opírající se o genetickou epistemologii Jeana Piageta, který zdůrazňuje interakci mezi kognitivními strukturami na straně žáka a předávaným učivem. Učivo nelze žákům do hlav „nalít“, musejí si ho vystavět, (re)konstruovat z nabídnutého materiálu.(Průcha 1997, s. 236)

Dále Průcha rozlišuje tři roviny, v nichž se kurikulum analyzuje:

- zamýšlené kurikulum - cíle a obsah vzdělávání
- realizované kurikulum – „učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách“ (Straková, Tomášek, Palečková, 1996, s. 8)
- dosažené kurikulum – skutečně osvojené učivo

„ Čemu se žák naučí, je zčásti ovlivněné jak zamýšleným, tak realizovaným učivem, zčásti časem a úsilím, které žák vynakládá na učení. Vztahovým rámcem dosaženého kurikula jsou další podmínky na straně žáka (žákův „background“), kam patří rysy jeho osobnosti a prostředí, které rozvoj jeho osobnosti ovlivňuje (určované např. socioekonomickým statutem rodiny, očekáváním rodičů, názory a hodnotovou orientací vrstevníků, mezi nimiž se žák pohybuje).“ (Zieleniecová, 1993, s. 185) Podle Vališové (2007, s. 126) se tyto faktory promítají do tzv. **skrytého kurikula**. Skryté kurikulum označuje vše, co se žák ve škole naučí, aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu. „*Jedná se o lekce, skryté lekce, které ušetrňuje škola, lekce, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánů školského systému či učitelů.*“ (Klusák, 1992, s. 192)

Současná kurikulární politika se nazývá **participační**. Jejími základními znaky jsou:

- Víceúrovňovost kurikula: kurikulum se tvoří na třech základních úrovních, kterými jsou stát, škola, třída.
- Vzrůst monitorující úlohy státu: legislativní zajištění plnění kurikula.
- Systém hodnocení a zkoušek jako výstupních standardů: nástroj pro zachování kurikulární diverzity a zajištění prostupnosti škol.

Těžištěm tvorby kurikula se stává škola: realizace a odpovědnost za kvalitu vzdělávání leží v kompetenci škol. (viz Vališová, s. 127-128)

Kurikulum školy je jednou částí celku, který vytváří tzv. úspěšnou školu, má čtyři části:

- Formální kurikulum (vlastní vzdělávací program školy).
- Neformální kurikulum (rozšiřující aktivity školy).
- Skryté kurikulum (klíma školy, vztahy mezi učiteli a žáky, postavení a vztahy školy ve vzdělávací soustavě, síť vztahů s dalšími partnery školy atd.).

- Rodinné kurikulum (výchova v rodině, sociální vztahy, kultura).

Obsah vzdělávání ve školách je vymezen obvykle v kurikulárních dokumentech, jimiž jsou učební plány, učebnice, didaktické texty pro žáky, metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání aj.

2.2 Transformace kurikula

Proměny vzdělávacího systému od roku 1990 jsou úzce spjaty s proměnami celé naší společnosti. Náš vzdělávací systém též prošel množstvím inovací a změn – koncepčních, obsahových a legislativních. V našich podmínkách se zrodil fenomén „transformačních proměn zdola“, který je stále aktuální. Do českých škol začala pronikat různá alternativní a inovativní pojetí výuky a vzdělávání. Celkový průběh transformace se zpomalil v roce 1997, kdy se v naší politické a hospodářské scéně projevila řada těžkostí (*změna pracovního trhu, flexibilita, potřeba neustále se vzdělávat, množství nových informací, vzdělání žáky nemotivuje, společenské a finanční ocenění učitelů, srovnání se zahraničním školstvím*). Chyběla systémová legitimní podpora alternativních škol, směrů, hnutí a pedagogů. V roce 1998 byla zpracována sektorová studie školství České vzdělání a Evropa, která upravovala legislativu i celkové pojetí vzdělávání, které by odpovídalo vzdělávacím soustavám moderních evropských demokracií.

Nové dvouúrovňové pojetí kurikula se opírá o čtyři pilíře evropské vzdělanosti: **učit se poznávat, učit se jednat, učit se společně žít a učit se být. Do tradičních předmětů vstupují mezipředmětová témata, uplatňují se způsoby organizace výuky, jako jsou projekty, bloková výuka, integrování předmětů, zařazování samostatných modulů.**

V podobě Bílé knihy (Národní program vzdělání) jsme získali materiál, který pojmenovává klíčové principy našeho školství, definuje cíle vzdělávání a výchovy, klade důraz na vnitřní změnu školy a jejího klimatu, požaduje zvyšování kvality vzdělávání do roku 2005, v některých oblastech do roku 2010.

Bílá kniha zpracovává tyto dokumenty ve dvou liniích. Tvorbu RVP pro předškolní výchovu a vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální a střední odborné vzdělávání a přípravu nového zákona o vzdělávání, který legislativně RVP ukotvuje v našem vzdělávacím systému. RVP ZV byl schválen MŠMT ČR jako závazný dokument (od školního roku 2007/08) pro všechny základní školy. Jeho úkolem je garance vnitřní proměny našeho základního vzdělávání.

Dle Průchy (1997, s. 237) má vzdělávací program komplexní náplň a vymezuje tyto složky kurikula:

- koncepce vzdělávání pro vzdělávací soustavu celé země nebo pro určitý druh školy;
- cíle tohoto vzdělávání;
- učivo, témata učiva v jednotlivých předmětech (nebo v integrovaných předmětech);
- cílové standardy, formulované např. jako požadavky na to, co se mají žáci naučit v určitém ročníku či stupni školy;
- implementační plán, seznam kroků, jimiž bude program uváděn do praxe;

2.3. Změna koncepce výchovy

„Jakou výchovu dnes realizujeme, taková bude naše budoucnost.“

(Kratochvílová 2006, s. 10)

Mezi nové dokumenty patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2006). Je to kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Na tento dokument navazuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. RVP je dokument programový, je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. (ŠVP ZV) Smyslem a cílem vzdělávání je podle RVP VZ vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání. RVP VZ usiluje o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami. Akcent je kladen na dítě a jeho rozvoj, nikoliv na učivo. Nová koncepce vzdělávání dává učitelům škol větší pravomoci, ale požaduje i větší odpovědnost při přípravě výuky.

Školy si na základě státem schváleného „rámcového vzdělávacího programu“ vytvářejí svůj vlastní „školní vzdělávací program“. Ten vychází z povinných dovednostních výstupů, k nimž musí školy se žáky směřovat. Učitelé pak stanovují nejvhodnější učivo i metody a cíleněji reagují na potřeby konkrétních dětí, na podmínky škol, na zájmy žáků i požadavky jejich rodičů. Podobným způsobem učilo mnoho učitelů již dříve, cílem je, aby se takový styl práce stal běžným v týmech učitelů všech škol.

Předpokladem využití změn v koncepci výchovy a vzdělávání je změna přístupu učitele k dítěti. Takové vnímání osobnosti vyžaduje individuální přístup, podporu celistvosti, tvořivosti a svobody. Jednou z možností je právě metoda projektová (viz Kratochvílová 2006, s. 12-13).

3. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Významným znakem tradiční školy je systém vyučovacích předmětů. ŠVP (školní kurikulum) rozvádí, jak se jednotlivé oblasti učiva stanou obsahem výuky. Vytvoří se systém předmětů a učební plán. Jednotlivé ročníky dostávají na vyučovací předměty časovou dotaci. Střídání předmětů je stanoveno rozvrhem hodin. Na střídání předmětů je založena celková organizace vyučování ve škole. Izolace jednotlivých předmětů nabízí obsah vzdělávání jednotlivě a očekává se, že žák si potřebnou syntézu vědění vytvoří sám. Toto může vést k nepochopení souvislostí a rozdrobení poznatků. **Aby škola pomohla dětem orientovat se ve složitém a informacemi přesyceném světě a vedla k pochopení souvislostí, musí výuka směřovat od izolovaných témat k integraci vzdělávacích obsahů (mezipředmětové vztahy).**

Podstatou integrované výuky je hledání a nalezení určitých témat učiva, která je možné spojovat. Průřezová témata jsou novým prvkem ve vzdělávání, jejich obsah reflektuje aktuální problémy současného světa. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Obsahují charakteristiku průřezového tématu, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Smyslem průřezových témat není jen doplňovat vzdělávací obsah vyučovacích předmětů, ale otevřít žákům další perspektivy poznání a možnost získat zkušenosti, které využijí v každodenním životě. Každý tematický okruh obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.

Průřezová témata poskytují příležitost pro individuální rozvoj a uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. Mohou působit na celkovou atmosféru školy a na utváření vzájemných vztahů.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku.

V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. **Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.**

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova** < <http://.rvp.cz/clanek/132/2085>>

Nikoli náhodou se v názvu průřezových témat objevuje slovo výchova. Obsahově nejde pouze o šíření poznatků, ale o pochopení a porozumění celkové problematice, kterou se ta která výchova zabývá. Velmi podstatné je aktivní učení samotných žáků, k čemuž jsou nejvhodnější interaktivní metody a projektové vyučování. Nelze opomíjet poznatkovou stránku, protože jednostranná preference rozvoje kompetencí ve výchovně - vzdělávacím procesu v sobě nese nebezpečí záměny vzdělanosti za profesionální výcvik. Z těchto důvodů je dobré vymezit pojmy vztahující se k obsahu hodiny a poukazy na vztahy a problémy, které dané téma obsahuje a s nimiž by měl být žák seznámen. (Kratochvílová 2006, s. 66)

Projektové vyučování umožňuje propojovat vyučovací proces s reálným životem ve společnosti, s konkrétním prostředím, jeho utvářením, problémy a úspěchy. Na propojení školy a prožívaného světa je založen „koncept otevřené školy“, který se promítá do klíčových kompetencí RVP.

3.1 Klíčové kompetence - změna pohledu na dítě

V současnosti mnohé školy i učitelé zůstávají v „zajetí“ tradiční školy orientované na obsah - učivo – znalosti. Škola často nepřijímá žáka jako subjekt vzdělávání, potlačuje partnerství a využívá své autority z pozice síly. Ve školách převažuje slovně názorné, transmisivní pojetí výuky.

Naplnit cíle, kompetence obsah RVP ZV předpokládá změnu paradigmatu dítěte.

Na dítě třeba pohlížet jako na:

- **osobnost tvořivou, zvědavou s potřebou poznávat a tvořit;**
- **svobodnou osobnost s možností rozvíjet svůj potenciál;**
- **osobnost individuální a společenskou;**
- **osobnost kritickou, otevřenou;**
- **osobnost celistvou;**
- **osobnost zodpovědnou;**
- **osobnost schopnou seberegulace;** (viz Kratochvílová 2006, s. 12)

Jak dále autorka uvádí, klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces. Po ukončení základního vzdělávání by měli tvořit základ pro celoživotní učení.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- **kompetence k učení**
- **kompetence k řešení problémů**
- **kompetence komunikativní**
- **kompetence sociální a personální**

- **kompetence občanské**
- **kompetence pracovní**

Všechny tyto oblasti klíčových kompetencí se prolínají v průřezových tématech.

Jejich naplňování přispívá k přeměně konzervativního modelu vyučování založeného na převažujícím frontálním způsobu výuky, k výuce založené na interaktivních metodách, větší flexibilitě a schopnosti adaptovat se na potřeby současného světa.

Pojetí klíčových kompetencí vychází z všeobecných představ společnosti a hodnot společností obecně přijímaných (viz Kratochvílová 226, s. 65).

3.2 Integrovaná tematická výuka

Jak uvádí Tomková (viz 2009, s. 21), mnozí učitelé běžně spojují učivo do větších celků, témat, v nichž integrují látku jednotlivých předmětů. Při výběru témat zohledňují zájmy dětí, podněty z každodenního života. Přitom se nemusí radikálně zasahovat do rozvrhu. Učení v tématech umožňuje žákům propojení nových informací a každodenní zkušenosti, hledat a uvědomit si souvislosti. I když má tematická výuka k projektům blízko, nejde o totožné způsoby práce. Základním rozdílem je zpracování tématu do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu.

Podle Coufalové (2006, s. 13) snahy o integrované vyučování na 1. stupni nejsou v naší škole novinkou. Jako příklad uvádí Definitivní učební osnovy pro obecné školy (1933), dle kterých se v 1.- 3. ročníku obecné školy koncentrovalo učivo v předmětu Prvouka a ve 4. - 5. ročníku byla středem výuky Vlastivěda. Z analýzy integrace předmětů vyplývá, že integrace probíhá převážně v přírodovědných, technických a společenskovedních předmětech. Výuka jazyků a matematiky má tradiční předmětové pojetí.

U nás je známý model ITV zpracovaný Susan Kovalíkovou (ve spolupráci s Karen Olsenovou), založený na nových mémech * pro vzdělávání pro 21. století, které se opírají o výsledky výzkumu mozku a vývojové charakteristiky dětí. Autorka mimo jiné hovoří ve své koncepci výuky o nepřítomnosti ohrožení a dalších požadavcích na výuku, které jsou předpokladem pro vytvoření mozkově kompatibilního prostředí, odpovídajícího způsobu učení lidského mozku, dovolují lidskému mozku fungovat přirozeným způsobem a tím účinněji. Integruje obsahy a činnosti žáků do jednoho celoročního tématu. V plně integrovaném modelu netvoří rozvrh hodin vyučovací předměty, ale podtémata a činnosti, která smysluplně zapadají do rozvíjecího celoročního tématu.

Krejčová a Kargerová uvádějí, že integrovaný přístup k učení je využíván v programu „Začít spolu“. (2003, s. 82 – 83) Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) je vzdělávacím programem. Myšlenkou tohoto programu je umožnit dětem výchovu a vzdělávání, které jsou v souladu s demokratickými principy. Respektuje osobnost žáka, vede k jeho kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Tento program umožňuje každému učiteli, aby přizpůsobil jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, potřebám dětí.

„Step by step představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje (učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...) (Krejčová, Kargerová 2003, s. 12)

Jako největší výhodu integrovaného přístupu k učení považují autorky (2003, s. 82 – 83) to, že se děti v tomto systému práce učí uvažovat v souvislostech, získávají zkušenosti vlastní praktickou činností, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, učí se spolupracovat. Zkušenosti utvrdily autorky v tom, že „integrovaná tematická výuka umožňuje dětem hlubší pochopení daného tématu a získání jakési odbornosti v dané problematice, než je tomu v případě vzdělávání, které je rozdrobené do jednotlivých učebních předmětů“. Dle autorek je stále velice obtížné sehnat na našem trhu materiály (učebnice, pracovní listy...), které by na tento princip ve výuce reagovaly. Časová náročnost, obzvláště v době, kdy s integrovanou tematickou výukou začínáme, je její další možnou komplikací.

Jaká jsou kritéria pro výběr tématu?

- Téma musí mít obsah související se skutečným světem.
- Téma a jeho realizace musí být přiměřené věku dětí.
- Téma musí stát za čas, který mu věnujeme.
- Název tématu by měl děti chytit.

Tematické integrované kurikulum je charakteristické i pro další zahraniční alternativní a inovativní školy, inspirované např. pedagogikou Ovida Dercrolyho. (École Ouverte v Ohain v Belgii)

V českých školách se integrovaný přístup uplatňuje zvláště v mateřských školách a na 1. stupni základních škol (viz Tomková 2009, s. 22-23). Lze říct, že tematická i projektová výuka si jsou velmi blízké a ve výchovně vzdělávacím procesu se často doplňují. Projekty na tematickou výchovu navazují a přímo z ní vznikají. „Projektové vyučování je jednou z možností spojení učebních předmětů v kognitivní a činnostní oblasti.“ (Coufalová 2006, s. 13) V české pedagogické (didaktické) teorii se většinou rozlišuje projektová výuka a integrovaná tematická výuka, i když v jistém ohledu můžeme v obou případech její obsah označit jako „projekt“.

**) Slovo mém nelze přeložit do češtiny, protože je to slovní novotvar. Nabízejí se významově podobné termíny jako mýty, poselství, přesvědčení, nejsou však zcela výstižné. Tato slova konečně existují i v angličtině, nicméně autor novotvaru „mém“ považoval za nutnost je vytvořit, aby vyjádřil mimořádný vliv určitých představ a myšlenek na vývoj civilizace a kultury). Pojem „mém“ byl zaveden a vymyšlen R. Dawkinsem, který tvrdil, že tak jako geny mají význam pro buňku, mémy provádějí tentýž druh řízení v mysli. Pro lepší pochopení a vysvětlení tohoto slova uvádí Kovaliková ve své knize citaci z díla Richarda Berglanda „Tkanivo mysli“. Ten staví na Dawkinsově pojednání o mémech. „Genetická výjimečnost Beethovena nebo Einsteina se ztrácí ve třech nebo čtyřech generacích; když se jejich vynikající geny jednou rozpustí v obrovské kádi lidské genetické banky, jsou navždy ztraceny. Ale mémy Beethovena a Einsteina, jejich myšlenky, přecházejí z generace na generaci a mají trvalý význam. Všichni živočichové jsou závislí na genech. Ale evoluce naší kultury, naší civilizace, je závislá na mémech.*

4. HISTORIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

„Mají - li ideje prokázat svou hodnotu, nutno je proměnit v činy.“

(Konfucius)

Snahu integrovat učivo ve větších celcích a přiblížit vyučování životu najdeme i v době velmi vzdálené. Myšlenku seskupení učiva obsahuje již práce **Komenského** *Schola Ludus*. Z jeho myšlenek jsou pro naši problematiku nejvýznamnější právě ty, které jsou v přímé souvislosti s novodobým pojetím výchovy a vzdělávání, a tím jsou také v souladu s metodou projektového vyučování. Pro Komenského je dítě prioritní, vnímá je jako drahý klenot, prosazuje přirozenost ve vyučování a upozorňuje na smysluplnost a užitečnost učení pro dítě.

Pokud však chceme skutečně najít původ projektové výuky, ocitneme se v Itálii a Francii v 17. a 18. století, kde byly tzv. „*progetti*“ nebo „*projects*“ součástí závěrečné zkoušky. Projekt byl tehdy vnímán jako metoda, která může pomoci propojit propast mezi teorií a praxí. Vzhledem k těmto dobrým zkušenostem se projekty postupně začínají šířit do všech typů vysokých škol Evropy. Elementární podstatu projektového vyučování můžeme najít také v odkazech pedagogů 18. a 19. století, kterými jsou **J. J. Rousseau**, **J. H. Pestalozzi** a **F. W. A. Fröbel** (Singule 1992, s. 10). Pestalozziho genetická metoda byla realizovaná ve spontánních projektech, které byly realizovány počátkem 19. století.

V šedesátých letech 19. století prosazoval ruský pedagog **Ušinskij** přípravu dětí pro život a ve výuce mateřského jazyka navrhl koncentraci učiva kolem témat, která vycházela ze života dítěte. Belgický pedagog, psycholog a lékař **Ovide Decroly** ovlivnil v prvních desetiletích počáteční vyučování seskupováním učiva podle „*centra zájmu*“ dětí. Propagoval u žáků do devíti let vyučování nediferencované na jednotlivé předměty s odvoláním na jejich celostní vnímání světa. Jeho myšlenky našly uplatnění v Německu, Rakousku a dalších zemích. (Coufalová 2006, s. 8)

Konec 19. století přináší kritiku „*tradiční školy*“ (reprezentované herbartizmem) upozorňující zejména na nerespektování žáka, na omezení jeho aktivity, nerespektování jeho zájmů a zkušeností, nedostatečnou reakci na jeho individuální předpoklady, motivy, prožitky. Stoupenci hnutí usilují o přiblížení obsahu vyučování přirozeným činnostem dětí, ruší členění na jednotlivé předměty, propagují motorické projevy dětí.

Je odmítnuta striktní disciplína a drill, za své bere tradiční představa o pořádku a tichu ve třídě. Podle stoupenců pragmatismu má být hlavní metodou práce ve škole projektové a problémové vyučování.

Kořeny projektové metody v dnešním pojetí je potřeba hledat na přelomu 19. a 20. století v USA, kde vzniklo tzv. hnutí progresivní výchovy. Prudký rozvoj průmyslu, nové poznatky a objevy požadovaly nový přístup k výchově mladé generace. Ředitel chicagského univerzitního ústavu *School of Education* **F. W. Parker** vycházel z myšlenek Fröbelových. Ve výuce vycházel z vrozených činností dětí, kladl důraz na aktivitu a samostatnost žáků. Jak uvádí M. Dvořáková (2009, s. 14), projektová metoda byla poprvé použita v 80. letech 19. století v *Manual Training School* při Washington Univerzitě. Projekty se realizovaly v praxi. Žák zodpovídal za výsledek projektu. Učební situace vycházely ze života a kladly důraz na využití dosavadních znalostí a dovedností. Projekty byly převážně připravené učitelem a neosvědčila se ani úplná volnost žáků a volná volba témat s ohledem na přiměřenost, jak poukázal **McMurry**.

Ideovým otcem projektové metody je zakladatel a hlavní představitel amerického vzdělávacího progresivismu **John Dewey**. Dewey se snažil o reformu školy, která by napomohla reformě společnosti. Vytvořil si vlastní koncept pragmatické pedagogiky, který ověřoval v praxi na univerzitní experimentální laboratorní škole, kterou založil 1896 v Chicagu. Dewey byl stoupencem funkcionalistické psychologie. Odtud pramení jeho pojetí výchovy založené na zájmech a činnostech dětí. (viz Dvořáková 2009, s. 11) Dewey vidí dítě jako komplexní bytost. Jeho cílem je, aby dítě toužilo po tom se něco nového naučit. Uvádí dítě do situací, které jsou blízké jeho věku a také do podmínek, se kterými se bude setkávat v dospělosti. Aby dítě cítilo potřebu učit se, mělo by vědět, proč se učí. Učivo by se mělo týkat situací, které jsou dítěti blízké ze života. Neznamená to, že se ale vyučování přizpůsobí zcela zájmům dítěte. Dewey se nikdy nedostal na místo mezního pedocentrismu. Pedocentrismus je pedagogický směr, který podřizuje cíle výchovy a vzdělání plně potřebám a zájmům žáka. Dewey nezavrhoval ani tradiční vyučování. Byl zastáncem tzv. činné školy. Heslem jeho snah se stalo „učení děláním“ („learning by doing“). Myšlenky J. Deweye uvedl do praxe jeho blízký spolupracovník **Viliam Heard Kilpatrick**, stoupenec pragmatické pedagogiky. Vycházel z Deweyova řešení problému a vymezil projektovou metodu. Zdůraznil význam zájmu dětí a navrhl koncentrovat učební látku v projektech.

Touto metodou sledoval především rozvoj charakteru, morálky a sociálního chování. Nešlo mu o zvládnutí učiva v rámci jednotlivých předmětů, ale chtěl pracovat hlavně na rozvoji dítěte a odstranit obavy žáků ze školy. Klade důraz na silnou vůli žáka na plánování a realizaci projektu „*Jednat z celého srdce*“. (Coufalová 2006, s. 8)

Potřebu praktické přípravy pro život a industrializace vedly ke vzniku *Platoonských škol*. Rozvíjely jednak praktické dovednosti žáků a nabídnout jim rozmanité možnosti pro jejich rozvoj. Uplatňovala se na nich kooperace a kladl se důraz na mravní a sociální výchovu.

Experimentální ověření projektové metody prováděl v letech 1917-1921 **E. Colligs**. Pracoval se žáky ve věku od 6 do 14 let, kteří byli rozděleni do tří věkových skupin. Místo tradičních předmětů zavedl čtyři druhy zaměstnání žáků, které zpravidla probíhaly každodenně: vycházky, ruční práce, zábavy a povídky. Výsledky, které získal na experimentální škole, porovnával s výsledky dětí na dvou kontrolních školách. Žáci jednotlivých škol byli na stejné úrovni sociální, kulturní i ekonomické. Na všech zmiňovaných školách byli zaměstnání učitelé, kteří měli stejné pedagogické vzdělání i délku praxe. Výsledky vědomostních testů u žáků školy, která používala projektovou metodu, byly po čtyřech letech výrazně lepší, než u žáků kontrolních škol. Velice zajímavým faktem je to, že Collings prověřoval vědomosti z jednotlivých předmětů, které nebyly ve škole, kde se využívala projektová metoda, odděleně vyučovány. Výsledky tohoto experimentu jasně říkají, že projektová metoda nejenže má výchovný efekt, ale také je přínosem v oblasti vědomostí. Někteří autoři tyto výsledky zpochybňují.

Po druhé světové válce dochází v Americe k rozporu mezi přívrženci projektové metody. Začíná se prosazovat úsilí o více systematičnosti a soustavnosti ve vyučování. Také se prosazuje nutnost většího řádu ve výuce. Tento vývoj je podle Coufalové (2006, s. 8) zcela přirozený. Po období, kdy je centrem pozornosti obzvláště žák, musí jednoznačně přijít obrat na druhou stranu. Americká pragmatická pedagogika měla odezvu i v zámoří a ovlivnila rovněž vyučování v našich zemích.

4.1 Projektové vyučování v české pedagogice

Lze předpokládat, že americká pragmatická pedagogika ovlivnila vyučování i v našich školách. J. Kratochvílová (2006, s. 29) vysvětluje, že vyučování v českých zemích bylo založeno koncem 19. a počátkem 20. století na řadě negativních jevů, jako je hlavně přehlížení potřeb žáků, pedantství, formalismus. Na začátku 20. století však vznikají snahy o novou, svobodnější a volnější školu hlavně díky vlivu pragmatického hnutí, pronikajícího z USA. I přes vyslovení mnoha návrhů na změny české školství se měnilo jen velice pozvolna. Reformátoři české školy se vraceli k **odkazu J. A. Komenského**. V období první republiky byly snahy o školní reformu individuální záležitostí pokrokových učitelů (F. Bakule, B.Hrejsová...).

V české pedagogice je považován za průkopníka projektové metody **Josef Úlehla**. Ten odmítal formalismus, který vedl ve školách k pasivitě žáků. Kritizoval negativní jevy tehdejší školy a prosazoval potřeby samoučení a samočinnosti. Poukazoval na důležitost vlastní zkušenosti dítěte a jeho vnitřní schopnosti k přirozenému postupu poznávání. Kratochvílová (2006, s. 29) dále podotýká: „*Jeho návrh Osnova zákona o národním školství v prosinci 1918, představoval však tak zásadní změnu, že s ním v tehdejší době nemohl uspět. Svým pedagogickým myšlením však těsně po revoluci předběhl dobu a nebyl pochopen širokou učitelskou veřejností a úřednictvem. Jeho dílo mělo význam pro pozdější hnutí reformních škol.*“

Česká pedagogika hledala kompromis v podobě syntézy předmětového a projektového vyučování. Osobou, která se v tomto období rozhodla činit zásadní kroky pro rozvoj českého školství, je **V. Příhoda**, který byl ovlivněn svým studiem v zahraničí a pobytem v USA v letech 1922 – 1926. Pragmatická pedagogika ho ovlivnila natolik, že její zásady byly v roce 1928 součástí návrhu na reformu školství.

S projektovým vyučováním se podle M. Dvořákové (2009, s. 30) setkáváme ve školách *činných, pracovních a produkčních*. Tyto typy škol jsou v praxi podobné, ale v teorii se částečně liší. V **činné škole** žák vlastním objevováním dospívá k novým poznatkům.

Cílem **pracovní školy** byla nejen vzdělanost žáka, ale také pěstování kladných charakterových vlastností a jeho výchova. Proces učení v pracovní škole žákovi umožňuje poznávat život vlastními zkušenostmi. Základním znakem pracovní školy byla žákova duševní samočinnost. Cílem pracovní školy byla co největší míra samostatnosti a vlastního úsilí žáka.

V. Příhoda uvádí pojem **škola produkční**, která má nejbližší k teorii projektového vyučování.,, *Pracovní škola spočívala na samočinnosti žákově a snad i na výchově k tělesné práci, produkční škola zdůrazňuje ještě výsledek práce, vymýšlení, vynalézání, zhotovení, analyzování, obracení v mysli něčeho, co má pro žáka nebo pro společnost důležitost hodnoty kulturní, intelektuální, estetické, nebo i hospodářské.*“(Příhoda 1930, s. 365) Dítě musí samo vědět, že jde o věc, která je pro ně důležitá. Rozvíjí své myšlení tím, že dostává podněty k přemýšlení prostřednictvím otázky – problému, který musí překonat. **Příhoda označuje shromáždění problémů jako projekt.** Bylo přirozené předkládat žáku učivo jako životní celky a postupovat od celku k jednotlivým částem. Projekty jsou pak koncentrované úkoly jednotlivých předmětů. Příhoda ponechal na učiteli, zda zvolí metodu projektového vyučování nebo učivo probere samostatně. Vlastní výuka probíhala v duchu moderní (dnešní) školy ve fázích: **motivace, výklad, učení, závěrečná rozprava, využití poznatků a hodnocení.**

Coufalová (2006, s. 8 - 9) uvádí, že projektová metoda byla v různých podobách používána v pokusných školách, na kterých byla možnost ověřovat nové přístupy ke vzdělávání. V roce 1929 bylo svoleno Ministerstvem školství zřízení těchto škol. V těchto školách dochází ke změně organizace. Žáci měli možnost být rozděleni podle zájmů, potřeb a schopností. Charakter školy určený zpravidla osobou experimentátora určoval i charakter projektu – od projektů, ve kterých měl žák naprostou svobodu, po projekty, které vycházely ze zájmu dětí, ale byly podřízeny budování soustavy poznatků. Dalšími důležitými propagátory projektové metody u nás jsou zejména muži, kteří studovali přímo u J. Deweye. Jsou jimi **Jan Uher, Stanislav Vrána a Karel Velemínský** (Coufalová 2006, s. 8). Český pedagog **Rudolf Žanta** v projektové metodě viděl cestu k uplatnění samočinnosti žáka. Úlehla počátkem 20. let kladl důraz na bezprostřední zájem žáka. Příhodovi přívrženci vycházeli ze zkušeností žáků, tyto předkládali žákům k analýze a hlubšímu pochopení. Období po okupaci, válce a poválečném nástupu komunistické strany znamenalo přerušení snah reformního hnutí na více než 40 let.

Projektová výuka v socialistické škole

Mojžíšek (1975, s. 131 – 134) se vyjadřuje k otázce projektové výuky v socialistické škole a k jejím důsledkům pro dnešní „tradiční“ školu. Dle autora byla tato metoda zdůrazňována reformní pedagogikou v předmnichovském Československu. Zdůrazňovala pragmatický přístup, oceňovala tzv. „činorodost“ a „aktivitu v praxi“, nejvíce pak samostatnost jedince. Mojžíšek dále uvádí: „Projektová metoda byla poplatná individualismu jako všechno snažení pragmatismu. Socialistická škola odmítá individualismus, globalizaci a proto do dnešní doby je velmi zdrženlivá při rehabilitaci projektové metody, tak jak jsme ji poznali v měšťácké škole.“ Autor dále soudí, že tato metoda je od dřívějších problémů odlišována svou organizační charakteristikou, která je velmi náročná, a také tím, že není „sedavá“, ale je „pracovní“. Srovnává problém s projektem. Zatímco projekt je „část učiva, která směřuje k dosažení určitého praktického cíle, je problém komplex učiva, který dává mnoho příležitostí a přímo nutí k uvažování, hodnocení a třídění, zkrátka myšlení.“ Za cenný přínos Mojžíšek považuje to, že projekt učí žáka realizovat čin, tedy přirozený proces jednání. Moderní projekt by měl připravovat žáka pro život, ve kterém dospělý člověk řeší řadu malých či větších volných činů. *„Má tedy projektová metoda i své formativní zdůvodnění, neboť trénuje realizaci činu, jímž je nejen v životě, ale i v dospělosti samostatná práce i učení.“* Autor soudí, že stav výuky, který je na našich školách, je vzdálen tomuto nácviku. Žáci vykonávají činy, které nejsou motivovány, neuvažují o postupech nebo metodách. Učí se, pracují, ale nemohou si prožít dosažení určitého cíle, což v dospělosti zažíváme jako obrovský pocit uvolnění a radosti. Podle Lubomíra Mojžíška (1975, s. 131-134) je třeba projektové metodě vytknout především fakt, že nemůže nahradit systematické vyučování a že učitel nemůže tuto metodu uplatňovat jednostranně. Témat, která by vedla ke spontánním projektům, je málo. Projektová metoda vyžaduje rozsáhlých pedagogických zkušeností a pro učitele začátečníka je to metoda velice náročná. Je vyhovující pro žáky starší, nadané a zkušené, kdežto žáci mladí, slabí a nepřipravení zůstávají v pasivitě. Mojžíšek nazývá projektovou metodu „velkou formou heuristické metody“. Je to forma výuky, která může jako jedna z mála přiblížit školu životu a připravit žáka pro život.

Projekty v dnešní škole

Po dlouhé době se projekty do škol vrací. Se změnou politických a společenských poměrů nastává potřeba změny ve výchově a vzdělávání. Nastala doba nárůstu množství informací. Do naší společnosti pronikla globalizace, nové technologie atd. V jiných podmínkách se tak uplatňují metody z 20. a 30. let minulého století. Podle Coufalové (2006, s. 9) současná populace dětí se jednak vyznačuje akcelerací v kognitivní oblasti, zároveň však trpí emoční deprivací v důsledku nedostatku citových podnětů.

Důvodů pro transformaci školství bylo více. Kratochvílová zmiňuje (2006, s. 32) přílišnou dominanci učitele, nedocenění dítěte, jednostranné metody výuky, přetěžování žáků množstvím nadbytečných informací apod. V 90. letech minulého století se začala projektová výuka dostávat v některých školách ke slovu díky aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení. Hlavní propagátorkou byla v této době **Jitka Kašová**. Podpoře projektů v 90. letech byly teoretické práce odborníků. První takovou prací byla práce **J. Valenty** a spoluautorů „*Pohledy. Projektová výuka ve škole a za školou*“.

Základní školské dokumenty pro školy umožňují uplatnit projektovou metodu. Kladou důraz na činnostní pojetí vyučování, aktivní podíl žáka na vlastním vzdělávání a řešení úkolů, které vycházejí z přirozených životních situací, rozvoje sociálních a komunikativních dovedností a individuálního přístupu k žákům. (Coufalová 2006, s. 9)

5. PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA

5.1 Projekt – terminologické vymezení pojmu

Vymezení slova projekt není jednoznačné. Každý autor zdůrazňuje jeho různé znaky. U jednoho je to materiální výstup projektu, u jiného to, že činnost či skupinová práce žáků má smysl, uvádí Coufalová (2006, s. 10).

Maňák (1997, s. 44) uvádí, že výukové projekty jsou představiteli význačných inovačních prvků našich škol. Při zavádění do školní praxe se hovoří nejčastěji o „projektové metodě“ nebo „projektovém vyučování“. Žáci získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním a jsou vedeni k řešení komplexních problémů. Výukové projekty mohou mít podobu praktických problémů z reálného života nebo praktické činnosti, mohou mít také formu integrovaných témat. Vždy ale vedou k vytvoření slovesného či výtvarného produktu, nebo nějakého výrobku. Úkolem projektové výuky je zdolávat nedokonalosti klasické výuky. Nemá však v úmyslu zaujmout místo klasického vyučování či ho zcela nahradit, spíše nabízí možnosti řešení jeho nedostatků. V dnešní době je projektové vyučování chápáno jako komplementární doplněk, díky kterému se učení a vyučování stává kvalitnějším.

H. Kasíková (2001, s. 49) charakterizuje projekt jako *„specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.“* Podle Valenty (1993, s. 5) je problém vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno prostřednictvím projektové metody. Projekt při tom bývá širší záležitostí, a proto v něm nezůstává základní problém osamocen, ale je obklopen dílčími problémy – kroky a jejich vyřešení je předpokladem vyřešení problému základního

Zajímavě představuje soubor definic výukového projektu Coufalová (2006, s. 10), a to podle akcentování základních pedagogických kategorií; definice zdůrazňující praktický význam projektů pochází od Wiliama Heard Kilpatricka, otce projektové metody: *„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*

M. Kubínová nahlíží na projekt jako na „*Typ vzdělávací strategie, která je založená na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti, posilovat seberegulaci při učení, změnu rolí učitele a žáka, týmovou spolupráci, aktualizaci školních podnětů, interdisciplinaritu a orientaci na prezentaci výsledků (Kubínová, 2002)*“. (Tomková 2009, s. 14)

Podle Kratochvílové (2006, s. 88-89) „*Projekt je návrh na určité kroky při řešení praktického problému podle určitých kritérií a stanoveného postupu. Musí obsahovat odpovědi na následující otázky: CO?, PRO KOHO?, PROČ?, KDO?, JAK?, KDY?, ZA CO?*“.

5.2 Projektová metoda

S projektem úzce souvisí projektová metoda. Projektová metoda může být definována pomocí projektu, jehož řešením se žáci zabývají, nebo pomocí znaků, které jsou pro ni typické. Znaky projektové metody vychází z charakteristiky činností v ní probíhajících, uvádí J. Valenta (1993, s. 5).

Podle Pettyho (1996, s. 213) projekty a samostatné práce „představují v učitelově arzenálu zbraně velké palebné síly. Mohou dostřelit vskutku daleko – pokud jsou správně zaměřeny. Málokterá vyučovací metoda umožňuje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností – a málokterá mu dává větší příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi. Jestliže chcete s žáky provádět, řekněme, desetihodinovou činnost, měli byste ji jaksepatří promyslet. Projektová metoda se stala v Anglii módní záležitostí. (Předtím byly v módě práce ve skupinách a metoda objevování.) Někdy tedy dochází k tomu, že jsou projekty používány přemíru a bez rozmyslu a dokonce jsou pokládány za smysluplné samy o sobě. Dále Petty (1996, s. 213) uvádí, že projekt je úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce.“

Všechny tyto definice jsou zajímavé a mají své opodstatnění, i když se každá zaměřuje na různé znaky projektu. V případě, že se budeme chtít rozhodnout, co je a co není projekt, je rozhodující **vztah žáka k této činnosti a jeho podíl na činnosti.**

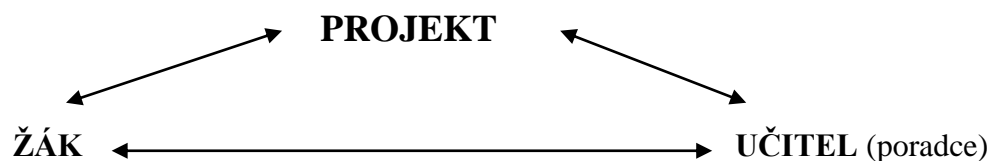
Momentem, který je velice podstatný, je žákova **odpovědnost**. „Pokud dění ve škole vychází od učitele v tom smyslu, že učitel přinese námět, rozpracuje ho, určí poměrně přesně, co má žák dělat, organizuje detailně jeho činnost a hodnotí ji, nejde o projekt, i když téma může být sebeatraktivnější a pro dítě motivující. To, co vidíme ve škole a co je často označováno jako projekt, je z tohoto pohledu spíše integrovaným tematickým vyučováním“, usuzuje Coufalová (2006, s. 10).

Dále Coufalová (2006, s. 11) shrnuje základní rysy, které by měl projekt mít:

- Projekt vychází ze zájmů a potřeb dítěte. Umožňuje vyhovět jeho potřebám získávat nové zkušenosti, převzít odpovědnost za svou činnost.
- Projekt vychází z aktuální a konkrétní situace. Není omezen na prostor školy, ale může se do něj zapojit širší okolí i rodiče dětí.
- Projekt je interdisciplinární (mezioborový).
- Projekt je obzvláště podnikem žáka.
- Práce žáků, která se odehrává především ve skupinách, přinese konkrétní produkt. Pokud je to jen trochu možné, průběh projektu a jeho výsledek je zdokumentován. Výsledným výstupem se aktéři projektu prezentují ve škole nebo mimo školu.
- Projekt se odehrává zpravidla ve skupině. Učení ve skupině je důležité pro zvyšování efektivity procesu učení, ale i pro osobnostní rozvoj žáka, což dokládá sociální psychologie druhé poloviny minulého století.
- Projekt umožňuje zařazení školy do života širší společnosti nebo obce. Projekt tedy spojuje školu s širším okolím.

Podle Tomkové (2006, s. 37) na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporují roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.

Přehled činností učitele a žáka podle Tomkové (2006, s. 38).



- Interiorizace s daným problémem, převzetí odpovědnosti.
- Vlastní aktivita žáka
- Získávání zkušeností.
- Proces učení je koordinovaný zkušenější osobou a opírá se o sebereflexi.
- Získávání informačních zdrojů a práce s informacemi.
- Plánování, řešení a prezentace výsledků.
- Hodnocení a sebehodnocení.
- V případě, že od učitele pochází myšlenka projektu, vhodná motivace žáka tak, aby se s myšlenkou ztotožnil.
- Nová role učitele jako poradce.
- Znalost možností žáků a získávání zkušeností s rolí poradce.
- Citlivé řízení procesu učení žáka a jeho autoregulace.
- Citlivé ovlivňování výběru informačních zdrojů a způsobu práce s nimi.
- Plánování – uspořádání učiva, analýza dosahovaných cílů a kompetencí.
- Hodnocení a sebereflexe

V každém případě je třeba na základě analýzy předchozích informací shrnout **základní**

charakteristiky projektu (odlišit projekt od integrované tematické výuky):

- Vždy „je to podnik žákův“ (počítá se s tvořivou iniciativou dětí od okamžiku volby tématu a plánování projektu).
- Učitel je ten, kdo pomáhá jako dospělá autorita vytvářet podmínky, aby se záměry dětí mohly realizovat.

- Výsledky (výstupy) projektu by vždy měly být nějakým způsobem využity (využitelné) v praxi.
- V české pedagogické (didaktické) teorii se většinou rozlišuje projektová výuka a integrovaná tematická výuka, i když v jistém ohledu můžeme v obou případech její obsah označit jako „projekt“.

5.3 Charakteristika projektového vyučování

- Projektové vyučování je založeno na řešení teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáka.
- Projekty pokud jsou správně využité a promyšlené umožňují učiteli rozvíjet širokou škálu dovedností. Jsou to úkoly, které mají žáci plnit buď individuálně, nebo ve skupinách.
- Od žáků se očekává samostatné řešení úkolů, podílení se na jejich plánování a realizaci. V řešení projektů je podporována kreativita a samostatnost, spolupráce, zpracování a využití dosavadních znalostí a zkušeností a jejich další využití k dosažení stanoveného cíle.
- Projektové vyučování vychází z konkrétních situací, které žáky a studenty obklopují a které je potřeba řešit.
- Projekty zachycují reálné a aktuální problémy ve škole či v širším společenství, mohou v rámci svých možností konkrétně a aktivně přispět k jejich řešení.
- Projektové vyučování umožňuje na základě jejich aktivního přístupu získat praktické zkušenosti.
- Do projektového vyučování vstupují jak žáci, tak i učitel, aktivně analyzují situaci a hledají řešení.
- Projektové vyučování rozvíjí v žácích schopnost a dovednosti spolupráce, komunikace, podporují iniciativní přístup ve skupině a vlastní zodpovědnost za svou práci.
- Projekty reprezentují samostatnou práci studentů, jsou výsledkem aktivní a průběžné práce autorů projektu a představují jejich konkrétní přístup ke zpracování dané problematiky (Jirásková 2006, s. 82).

V projektové výuce se opíráme o jednotlivé fáze řešení průběhu projektu (viz Kratochvílová 2006, s. 41-42)

- *plánování projektu – komplexní úkol, problém k řešení*
- *realizace projektu*
- *prezentace výstupu projektu*
- *hodnocení projektu*

5.3.1 Základní rysy projektu

- Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte. Umožňuje uspokojit jeho potřebu získávat nové zkušenosti, být odpovědný za svou činnost.
- Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace. Neomezuje se na prostor školy, mohou se do něho zapojit i rodiče a širší okolí.
- Projekt je interdisciplinární.
- Projekt je především podnikem žáka.
- Práce žáků na projektu přinese konkrétní produkt. Pokud je to možné, je průběh a výsledek zdokumentován. Vznikne výstup, kterým se účastníci projektu prezentují ve škole nebo mimo školu.
- Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině. Sociální psychologie druhé poloviny minulého století prokázala, že učení ve skupině je významné nejen pro rozvoj osobnosti žáka, ale zvyšuje efektivitu procesu učení.
- Projekt spojuje školu s širším okolím. Umožňuje začlenění škol do života obce nebo širší společnosti. (Coufalová, 2006)

5.3.2 Typy projektu

V průběhu vývoje se vytvořila celá řada projektů, které můžeme třídit podle různých hledisek. Nejčastěji jsou uváděná hlediska podle účelu, délky trvání, podle navrhovatele, počtu zúčastněných, velikosti, místa, zapojení předmětů a další. Kratochvílová (2006, s. 45) považuje za stěžejní hledisko dělení projektu podle navrhovatele – původce projektu.

V současnosti převažují projekty navrhované učiteli, kteří jimi sledují didaktické cíle. J.Henry hovoří o projektech dvou typů.

1) strukturovaný projekt - žák má určené téma, postup při sběru informací a jejich zpracování.

2) nestrukturovaný projekt – žák samostatně volí téma, analyzuje problém, volí si informační zdroje a jejich zpracování a prezentuje sám svou práci. Autorka poukazuje na námitky, že správný projekt je pouze projekt nestrukturovaný, s čímž Kratochvílová souhlasí (2006, s. 46).

Coufalová (2006, s. 11-12) uvádí rozlišení projektů podle těchto kritérií.

- Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům – budeme se rozhodovat, zda projekt bude zaměřen na učivo jednoho předmětu, nebo bude integrovat učivo různých předmětů.
- Podle organizace – projekt může probíhat během určitého časového období v hodinách nebo v částech hodin daného předmětu, které jsou běžně zařazeny v rozvrhu, aniž by měnily organizaci rozvrhu hodin. Projekt lze uskutečnit i mimo výuku předmětů. V několika dnech probíhá výuka v oddělených předmětech a určitý výukový čas je věnován projektu.
- Podle účelu – před rozhodnutím o realizaci projektu bychom si vždy měli rozmyslet, co bude jeho hlavním cíle.
- Podle délky trvání projekty mohou být krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Tyto zpravidla vznikají v součinnosti s dalšími učiteli a mohou být i celoroční.
- Podle místa konání projekt může probíhat ve třídě i v prostorách mimo školu.
- Podle navrhovatele projekt vznikne z přirozené situace ve třídě, může být vyvolán zájmem dětí, anebo může být připraven učitelem. Může být i kombinací obou typů.
- Podle počtu zapojených žáků se nejčastěji jedná o třídní projekty či projekty ročníků. Někdy je projekt určen pro celou školu.
- Podle velikosti se menší projekty realizují v rámci jednotlivých předmětů. Širší projekty umožňují propojení více předmětů. Svým rozsahem se vždy snaží o spojení obsahu se skutečnými situacemi. Nejpokročilejší jsou projekty organizované v rámci tzv. projektového dne či týdne, realizované méně často (viz Skalková 1999, s. 236).

Kratochvílová (2006, s. 48) uvádí doplněnou typologickou řadu, kterou představil J. Valenta.

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • spontánní žákovské • uměle připravené • kombinované
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • problémové • konstruktivní • hodnotící • směřující k estetické zkušenosti • směřující k získání dovedností
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> • volný (žák si materiál obstarává sám) • vázaný (informace jsou žákovi poskytnuty) • kombinace obou typů
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> • krátkodobý (max. 1 den) • střednědobý (max. 1 týden) • dlouhodobý (více než týden, méně než měsíc) • mimořádně dlouhodobý (více než jeden měsíc)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> • školní • domácí • kombinace obou typů • mimoškolní
Počet zúčastněných	<ul style="list-style-type: none"> • individuální • společné (<i>skupinové, třídní, ročníkové, meziročníkové, celoškolní</i>)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> • jednopředmětové • víceředmětové

Řešení projektu vyžaduje činnosti, které žáci mohou realizovat teprve na určitém stupni rozvoje. Při realizaci projektů v praxi se osvědčuje fáze přípravná a fáze přímé práce s projekty.

1) Fáze přípravná

V přípravné fázi se zaměřujeme na rozvíjení kompetencí potřebných k zvládnutí projektu. Zavádíme didaktické hry do výuky, realizujeme skupinovou nebo párovou výuku, podněcujeme samostatnost a aktivitu. Zvláštní význam má integrovaná tematická výuka.

2) Fáze přímé práce s projekty

Postupně zaměřujeme žáky na práci s projektem. Začínáme s projekty spontánními, krátkodobými ve škole. Úkoly by měly být praktické, přirozeně integrované, bez předmětového vymezení. Postupně stavíme před žáky náročnější projekty, nejprve vázané (opora žáků) a později volné, neklademe více požadavků na samostatnou činnost žáka. Od školních a kombinovaných projektů postupně přecházíme k projektům domácím (viz Kratochvílová 2006, s. 49).

5.4. Pozitiva a negativa projektového vyučování

I přesto, že projektová výuka a projektová metoda nejsou novým objevem, nenašly si prozatím své širší uplatnění v pedagogické praxi. Nejčastěji, nebo alespoň ve vyšší míře, jsou využívány alternativními nebo inovativními školami. Nebývají systematicky zařazovány do výuky, spíše jsou začleňovány jako „zpestření“ výchovně vzdělávacího procesu, míní Kratochvílová (2006, s. 49). Projektové vyučování klade vysoké nároky na školu, na ředitele, učitele, žáky, jejich rodiče i bezprostřední okolí. Přes všechna tato úskalí jsou někteří učitelé schopni a ochotni projektové vyučování ve svých třídách praktikovat. Je proto dobré zamyslet se nad tím, proč na některých školách dochází k oživení projektového vyučování a na některých ne.

Přednosti projektové výuky

- V dimenzi **žáka** projektová výuka působí na rozvoj osobnosti dítěte jako celku. Působnost na jednotlivé roviny rozvoje dítěte je dána jeho individuálními dispozicemi, situací a prostředím apod. Jedná se o rozvoj v oblasti kognitivní, emocionální, volní a motivační. Dále se dítě rozvíjí v oblasti sociální, estetické, etické a kreativní. Důležitý je i rozvoj vlastního JÁ.
- V dimenzi **učitele** dochází ke změně rolí. Učitel se stává rádcem, vnímá dítě jako celek, je přístupný komunikaci se žáky. Využívá různé informační zdroje. Užívá nových možností sebehodnocení a hodnocení. Rozšiřuje své organizační dovednosti.
- V dimenzi **procesu učení** je žák vybaven nejen dovednostmi a vědomostmi, ale také určitými hodnotami a postoji. Učení má celostní povahu. Žákovo poznání je přirozené, podpořené jeho zájmem. Učení respektuje žákovu individualitu, zaměstnává a rozvíjí celou osobnost žáka. Vyžaduje pestrou organizaci vyučování. Navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem. Orientuje se na život a umožňuje kontakt s okolím.
- Dimenze **prostředí** umožňuje propojení školy s okolím a vzájemné obohacení. Zvyšuje zájem rodičů o dítě a o školu jako takovou. Vede k zapojení rodičů do školních aktivit. Výstupy projektů mohou být přínosem nejen pro žáky, školu i okolí. (Kratochvílová 2006, s. 53-54)

V. Příhoda (1936, s. 162) stanovil následující výhody projektové metody:

- Projekt osvobozuje od učebnic, podněcuje k četbě speciálních děl, ponouká k pozorování faktů.
- Osvobozuje od abstraktně logického systému a podněcuje k formování zdravých úsudků na základě experimentace s věcmi.
- Klade důraz na nejdůležitější myšlenku problému a podřizuje drobné fakty myšlenkám, jež řídí lidské chování a vědění.
- Umožňuje silnou motivaci, podle které se organizuje učení jako žákovský podnik.
- Díky projektu lze vyčerpat nějaký problém. Díky projektu lze zažít opravdu určitou zkušenost.
- Je možné organizovat učení ve velkých jednotkách, v nichž jsou podřízena drobná fakta pracovnímu cíli.
- Projekty zjednodušují učení; drobná fakta se odvozují z velkých a dává jim místo v pracovním pochodu i soustavě žákovského vědění.

Projektové vyučování zahrnuje mimo jiné možnost využití znalostí z různých předmětů. Schopnost systematicky vyhledávat a zpracovávat informace, analyzovat problém a najít jeho vhodné řešení. Rozvíjí a podporuje samostatnost, ale i rozvoj komunikace a kooperace. Na aktivitě jednotlivce závisí výsledek projektu. Žák vlastní práci a prožitkem úspěchu posiluje sebedůvěru. Možnost praktického využití vědomostí a jejich následné využití v praxi poukazuje na smysluplnost takovéto činnosti. Projekt má význam pro praktický život. Aby byl projekt smysluplný, je dobré nechat studenty, aby sami přišli s problémem a nápadem jak ho řešit a společnou komunikací stanovit optimální téma projektu. Učitel má být studentům partnerem a pomocníkem – měl by povzbudit, poradit a sám se projektu aktivně účastnit

Možné problémy v projektové výuce

Projektová metoda přes všechna tato pozitiva není využívána v takové míře, jak by si mnozí představovali. Možné faktory, proč tomu tak je, uvádí Jirásková (2006, s. 83).

- Projektové vyučování je *časově náročné*, práce žáků musí být vhodně rozvržena a průběžně kontrolována. Tato fáze bývá co do organizace projektu poměrně náročná.

- Podle *rozsahu projektu* je nutné *vhodně rozvrhnout čas, velikost skupin a určit místo* konání projektu. I při sebelepší organizaci občas dojde k tomu, že třeba jedna skupina nedorazí včas na určené místo. Zde je nutno improvizovat a při plánování projektu neopomenout i tuto možnost a mít v záloze další plán.
- Důležitá je *motivace žáků a znalost cíle* – po počátečním nadšení často nastává útlum aktivity. U projektů je na motivaci kladen velký důraz. Učitel má snahu, aby se téma projektu žákům líbilo. Projekt vyžaduje, aby se dítě na dané téma projektu soustředilo. Pokoušíme se motivovat žáky probouzením jejich poznávacích, sociálních a výkonových potřeb.
- Projekt by měl umožnit *zapojení se do činnosti všem dětem*. Je to možnost dát šanci každému prezentovat své znalosti a dovednosti.
- *Znalost hodnotících měřítek* podstatně zvyšuje motivaci. Když žáci znají cíl, je vyšší pravděpodobnost dosažení úspěchu (viz Petty, 1996, s. 216-217).
- Projektová metoda umožňuje žákům *řešení problémů ze života. Spojení s realitou* je umocněno u projektů probíhajících mimo prostředí školy.
- *Žáci by měli mít základní přípravu* týkající se práce ve skupině, kooperace a plánování práce.
- Nelze vyžadovat úkoly, na které nejsou žáci připraveni.
- Učitel má *jasně stanovit požadavky* na samostatnou práci žáků a hodnotící měřítko, která žákům řeknou, jaké dovednosti budou testovány a *jak bude práce hodnocena*.
- Pro zdárný průběh projektu je podstatná *organizace sestavení skupin a stanovení kontrolovatelných etap práce*. Může dojít k „vezení se“ jednotlivých žáků na úkor těch aktivních. Na základě dobrovolné účasti se nikdy nezapojí všichni žáci.
- Projekt by měl umožnit *zapojení se do činnosti všem dětem*. Je to možnost dát šanci každému prezentovat své znalosti a dovednosti.
- Mimo jiné projekt učí spolupráci, *schopnost pracovat v týmu*. Děti řeší problémy, které tyto schopnosti vyžadují. Nejde pouze o úspěch jednotlivce, ale o prezentaci práce celé skupiny.

Nevýhodou projektové výuky je to, že je v jistém ohledu (tj. pokud se provádí skutečně neformálně a „pocitivě“) velice náročná, mnohdy je náročnější než tradiční vyučování.

Dle Maňáka (1997, s. 46) zůstává vážnou překážkou projektové výuky množství osvojené látky. Také hodnocení žáka nelze provádět podle tradičních kritérií a je třeba hledat nová pojetí didaktických činností učitele. Na obtíže projektového vyučování poukazuje také J. Kratochvílová (2006, s. 54 – 55), která problémy vztahuje k jednotlivým prvkům výchovně vzdělávacího procesu (žák – učitel – vyučování).

- Pokud jde o **žáka**, je nebezpečná především časová náročnost řešení projektu. Dále uvádí, že žák často nebývá dostatečně vybaven potřebnými kompetencemi (např. dovednost čtení...). Další problém může nastat tehdy, když si má žák obstarat zdroje informací. Často totiž tyto zdroje nebývají adekvátní. Co se týče stanovených cílů, je pro žáka mnohdy problém tyto cíle splnit.
- Pokud se zaměříme na **učitele**, jedním z nejpodstatnějších problémů je bezesporu podle autorky časová náročnost přípravy na projekt. V oblasti hodnocení vidí náročnost hlavně v jeho způsobu. Dále se zmiňuje o nesystematičnosti a nesoustavnosti projektové výuky. Také se zmiňuje o nutnosti spolupráce učitelů, podpoře vedení školy, rodičů a okolí, které se často učiteli nedostává. Je nutné v případě učitele změnit způsob plánování. Projektová výuka také vyžaduje dobrou teoretickou vybavenost učitele a klade nárok na jeho čas.
- V dimenzi **procesu učení** je problémem, že není dodržován princip postupnosti a systematičnosti vzdělávání. Jsou zanedbávány některé fáze učení, jako je procvičování a opakování učiva. Projekty můžou být náročnější na prostředí a materiální vybavení. Dále je proces učení hlučnější a živější. Projektová výuka klade požadavky na změnu rozvrhu. Někdy je zapotřebí blokového vyučování, což vyžaduje promyšlenou organizaci vyučování. Jednání učitele i žáka by mělo být při projektové výuce flexibilní.
- Co se okolního **prostředí** týče, je projektové vyučování málo informovaným okolím chápáno spíše jako hra, nikoliv jako vyučovací proces. Také se může stát, že projektová výuka okolí obtěžuje.

Kompenzace nedostatků projektové metody

Kratochvílová (2006, s. 55) soudí, že pozitiva projektového vyučování převažují nad jejími negativy. Autorka navrhuje kompenzaci nedostatků projektové metody:

- Profesní příprava učitelů na projektové vyučování.
- Větší informovanost okolí o projektovém vyučování
- Používání dalších vyučovacích metod, které nedostatky projektové metody eliminují.
- Umožnění autonomie učitele v oblasti organizace a řízení vyučování.
- Nutnost kvalitní profesní přípravy budoucích učitelů v řešení projektů.
- Nabídka možnosti dalšího vzdělávání učitelů z praxe.
- Podpora ze strany vedení školy, rodičů i nejbližšího okolí.
- Pedagogova pečlivá příprava na projektové vyučování.
- Možnost prostorového zajištění a finanční podpory.
- Dostatečně kvalitní přístup k různým informačním zdrojům.
- Nutnost zájmu dětí a jejich aktivity.
- Možnost výměny zkušeností mezi pedagogy.
- V neposlední řadě je to učitelovo přesvědčení a vlastní nadšení.

V každém případě představuje projektová metoda pro učitele i žáky možnost, jak smysluplně a činnorodě realizovat školní práci. Úspěšně zvládnutý projekt přináší pocit naplnění a radosti jak pro žáky, tak pro učitele. Na uvedená negativa bychom neměli hledět jako na problém, ale jako na výzvu k cestě sice obtížnější, ale o to zajímavější. Pokud máme cíl, který stojí za to dosáhnout, může nás tato cesta obohatit. Podle J. Valenty (Valenta J. a kol., 1993, s. 5) se zakládá význam projektové metody na tom, že navozuje:

- cílenou učební činnost, která je organizovaná, promyšlená, ryze praktická a intelektuální (teoretická),
- učební činnost, která uspokojuje pedagogické rozhodnutí učitele, ale také zájmy a potřeby žáků (případně obě strany),
- která je soustředěná kolem určité základní myšlenky,
- která je zaměřená prakticky a je orientovaná na využití v životě a která je nositelem změn žakovy osobnosti (hlavně cestou zkušenosti), za niž činnost žák přebírá zodpovědnost.

6. ROZVOJ TVOŘIVOSTI V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ

„Představivost je důležitější než vědomosti“

(A. Einstein)

6.1 Tvořivé vyučování

Škola ve svém úsilí zvyšovat neustále hranice poznatků stále spoléhá na paměť žáků, ale již méně rozvíjí konstruktivní myšlení, citlivost k problémům, emoce, intuici, fantazii, originalitu apod., tedy rysy, které jsou typické právě pro tvořivou osobnost dítěte. Tvořivost dětí nerozvíjí ani současná konzumní společnost. Povrchní vnímání okolního světa probíhá bez vnitřního soustředění, bez zapojení představivosti a fantazie. Děti jsou zahlcené informacemi a velkým množstvím podnětů ze sdělovacích prostředků. Jak dále uvádí Petty (1996, s. 236), tvořivost je zvláštní duševní schopnost přesahující tradiční meze pojmu inteligence. Uplatňuje se při řešení nových problémů, nalezení východiska je jejím projevem. Jejím základem je produktivní a divergentní myšlení. **Produktivní myšlení** spočívá v nalézání nových informací tam, kde dřívější zkušenosti přestávají platit. **Divergentní myšlení** probíhá při řešení problému, který má více možných řešení – například projekt. Tvůrčí činnosti jsou zábavné a zvyšují pocit vlastní hodnoty. Tyto schopnosti patří ke každé činnosti spojené s vymýšlením nových myšlenek a metod nebo při řešení problémů. Tvořivost je nenahraditelný kognitivní nástroj, nikoli obor, či předmět, a je nutné ji procvičovat. Beneš a Valášek (viz 2008, s. 18) uvádí: „Bohužel se málo cvičí prožívání vědomostí v typových situacích“ a už téměř vůbec ne „používání vědomostí v problémových situacích“. Změnit proporce výchovně vzdělávacích cílů je obtížné a naráží na řadu překážek: Jednou z nich je množství nových poznatků ve všech oborech. Druhou z nich je ochota či schopnost učitelů tímto způsobem žáky vést, neboť sám pedagog musí být tvůrčí. Tvůrčí práce je důležitá pro učitele z těchto tří důvodů:

- Rozvíjí v žácích schopnost pracovat tvůrčím způsobem.
- Zvyšuje motivaci žáků a uspokojuje hlubokou lidskou potřebu něco vytvářet a být za to oceněn. Na seberealizaci a potřebu uznání klade důraz Maslowova hierarchie lidských potřeb.
- Prostřednictvím sebevyjádření dává příležitost zkoumat procitý a osvojovat si dovednosti. Žáci potřebují dát svým zážitkům a zkušenostem osobní význam a sdělovat je ostatním.

6. 2 Jak tvořivosti napomáhat

Jak dále uvádí Beneš, Valášek (viz 2008, s. 19) rozvoj tvořivosti ovlivňuje více faktorů. Jedním z nich jsou sociální vztahy a postoje, který bývá označován jako *klima* nebo atmosféra v organizaci nebo na pracovišti. Druhým souborem činitelů tvoří konkrétní podmínky pro práci. Klima se neustále vyvíjí a v konkrétních situacích může vyvolávat napětí. Dobrý pedagog musí průběh tohoto napětí sledovat a reagovat na něj. Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je motivovat žáky tak, aby měli radost a užitek z pochopení probíraného učiva, a respektovat při tom jejich individuální vloh. V žácích je třeba podporovat samostatnost, pozitivní sebehodnocení, zodpovědnost a sebevědomí. Při vytváření pozitivní atmosféry ve třídě se uplatní humor a smích, učitel se stává partnerem a pomocníkem. Problémové úlohy sami o sobě tvořivost nerozvíjejí, jestliže si učitel neosvojí zásady a metody rozvíjení tvořivosti. Tvořivé úlohy, cvičení a programy rozvoje tvořivosti mají prokazatelně rozvíjející význam. Jsou pro žáky nové, obsahují prvky nejasnosti, překvapivosti. Řešení vyžaduje tvořivý postup – aktivní poznávací činnosti (hledání, experimentování, objevování). Je prokázáno, že náročné otázky, které umožňují alternativní odpovědi, rozvíjí tvořivé myšlení žáků. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 119)

Tvořivý proces probíhá ve všech sférách tvořivé činnosti. Podněcuje koncentraci na předmět tvorby a zaměřenost na finální produkt. Etapy tvořivého procesu, jak uvádí Petty (1996, s. 237), lze rozdělit do pěti stadií: inspirace, klarifikace, destilace, inkubace a pilné práce. Během jedné tvůrčí činnosti se mohou jednotlivá stadia i několikrát opakovat a za sebou následovat v jakémkoli sledu.

Inspirace: V tomto stadiu dochází k hledání podnětů, motivů atd. Typické pro tento proces je spontánnost, experiment, intuice, představivost a improvizace. Jeho účelem je objevit co nejvíce nápadů bez ohledu na jejich praktičnost. V případě, že žáky „nic nenapadá“, je důležité povzbuzovat, nekritizovat jejich nápady. Cílem této fáze je mít co nejvíce nápadů.

Klasifikace: Smyslem této fáze je konkretizovat cíl a ujasnit si účel. Žák postupuje logicky, analyzuje a kriticky se zamýšlí nad smyslem práce.

Destilace: Nyní jsou vzniklé myšlenky pozorně zkoumány a posuzovány, obvykle za pomoci výsledků klarifikace. Jde o fázi autocenzury, která žádá rozbor myšlenek.

Inkubace: V optimálním případě by mezi uvedenými fázemi mělo být volno. Nevědomí tak dostane prostor, aby zpracovalo problémy a žák získal určitý odstup. Inkubace je prospěšná po stadium inspirace. V tomto stadiu je aktivní mozek, žák přemýšlí o tom, co dělá.

Pilná práce: Jakmile žák zvolí, co a jak bude dělat, začne své myšlenky upravovat, dokud dílo nezíská konečný tvar. Tato fáze je procesem ověření objeveného řešení v praxi.

Tvořivé a tvůrčí procesy jsou komponentou činností různého druhu. Tvůrčí proces lze charakterizovat heuristickými postupy, řešením problému, zaměřením aktivity, tvořivým myšlením. **Tyto fáze jsou typické pro projektovou výchovu.** „Problematika rozvoje tvořivého myšlení je do jisté míry totožná s problematikou komplexního rozvoje osobnosti, a chceme – li tedy rozvíjet kreativitu dětí, musíme se nutně zaměřit na rozvoj všech stránek osobnosti a nejen pouze ne divergentní myšlení“. (Němec 2004, s. 26)

6.3 Učitel a žák v tvořivém procesu

Rozvoj žákovy tvořivosti není myslitelný bez tvořivého učitele. Vztah mezi učitelem a žákem je velmi citlivý a proměnlivý. Učitel by měl otevřít žákům prostor pro aktivitu, samostatnost a tvořivost, při které bude hrát roli koordinátora a nikoli neomylného vůdce. Jedním z úkolů učitele je pomáhat žákům při těch fázích, které jim způsobují největší potíže. Důležitý je výběr správných činností, jejichž pomocí žák překoná nedostatek nápadů či neschopnost volby. Žáci musí být obeznámeni s tvůrčím postupem a musí se jej naučit aktivně používat. Dále musí mít žáci znalosti z teorie daného oboru. Tvořivost je dovednost, pro niž je podstatné vědět „jak na to“. (Petty, 1996, s. 245)

Učitel může rozvíjet tvořivost žáků především prostřednictvím obsahu učiva jednotlivých předmětů. Na jeho základě se vyčleňují problémy a od něj se odvíjejí různé metody práce, zejména problémové metody. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 110) Na úvod tvůrčího procesu je důležité žáky vhodně motivovat. Mohou být použity informační zdroje, internet, literatura, konkrétní ukázky týkající se dané problematiky. V této fázi lze využít metodu volného psaní, tvorbu myšlenkové mapy, brainstorming, metodu náhodné asociace, dialogickou metodu (sokratovský rozhovor), situační metodu, inscenační metodu, dramatizaci a projektovou metodu.

Učitel může být důležitým a významným průvodcem dítěte na cestě z černobílého do barevného světa, ale stejně tak může žákům barevný svět „přetírat“ svojí oblíbenou barvou, jež v něm nechá nesmazatelnou stopu, kterou v budoucnu bude jen obtížně přemalovávat. (Němec 2004, s. 39 - 44)

6.4 Vztah mezi projektem a rozvojem tvořivost

Lokšová, Lokša (1999, s. 109) uvádí, že tvořivé vyučování, kam se projektová výuka bezpochyby řadí, je zaměřeno na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. K pravidlům tvořivého vyučování patří (Kováč, Kováčová 1986):

- Nežádat jednoznačné správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení;
- Nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí;
- Nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě;
- Ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek;

Řešení problémů je aktivita a schopnost požadovaná od každého téměř ve všech oblastech života. Projekt bývá často obdobou určitých reálných situací. Podle obsahu jsou v projektu zastoupeny pohybové, kognitivní a sociální „hry“. Projektové vyučování rozvíjí tvořivé vnímání světa, fantazie, kreativity. Podporuje rozvoj vlastností potřebných k tvořivému řešení problému a vlastní hledání cesty nebo způsobu, jak cíle stanoveného v projektu dosáhnout. Zde se plně mohou rozvinout výše uvedené schopnosti. Projektové vyučování klade důraz na samostatnost. Žáci řeší komplexní, interdisciplinární (využijí znalosti z více předmětů) problémy a získávají při tom nejen vědomosti, ale i nové dovednosti. V každé fázi tvorby, plánování a konečně realizaci projektu je potřeba rozvíjet divergentní myšlení žáků. Jestliže člověk něco vytváří, výsledek, v němž se objevuje průběh a fáze tvořivého procesu, může odrážet tvořivost tvůrce. Proto může být produkt východiskem pro posuzování a identifikace tvořivosti. Nejde pouze o originální řešení, ale především o subjektivní tvořivý produkt, který sice nepřináší pro společnost nové výtvary, ale je nesmírně důležitý pro rozvoj osobnosti. (viz Lokšová, Lokša, 1996, s. 134)

7. PRAKTICKÁ ČÁST

Projekt „Jak se žilo ve starověkém Řecku“

Nápad na realizaci tohoto projektu vznikl spontánně na základě úspěšného projektu „Cesta do pravěku“, realizovaného na začátku školního roku 2009/2010. Po ukončení tohoto projektu se nás děti ptaly, kdy bude zase projektový den a co budeme dělat, čemu ho věnujeme. Společně se žáky šestého ročníku jsme zvolili jako další téma vhodné pro projektový den „Starověké Řecko“. Uvedené téma se týká obsahu mnoha vyučovacích předmětů šestého ročníku, plně využívá mezipředmětové vztahy v rámci tematické výuky a lze je výhodně a efektivně aplikovat v průřezových tématech..

Při navrhování činností vhodných k realizaci v projektovém dni jsme vycházeli z ŠVP pro šestý ročník tak, abychom co nejvíce respektovali charakter a obsahovou strukturu jednotlivých předmětů.

Jedná se o projekt krátkodobý, ale vzhledem k jeho intenzivnímu mezipředmětovému záběru je pro jeho realizaci nezbytný přípravný týden a průběžná tematická výuka v jednotlivých předmětech. Vyvrcholením této přípravné fáze se stává projektový den, realizovaný v rámci standardního vyučovacího času, tj. šesti vyučovacích hodin. Na základě našich zkušeností s projekty jsme se snažili do projektu zahrnout oblíbené pohybové aktivity, přípravu pokrmu a kulturu stolování, tvořivé činnosti, experiment a hru s ohledem na náplň učiva šestého ročníku. Jelikož nám šlo o to, aby se na projektu aktivně podíleli od okamžiku prvního nápadu žáci stejnou měrou jako my, tito sami na základě práce se stejnou literaturou (viz pomůcky) se měli k tématu „Starověké Řecko“ vyjádřit a vytvořit formou brainstormingu myšlenkovou mapu, kde by své návrhy zapisovali (**příloha č. II**). Je velmi zajímavé, že se naše „učitelské“ nápady v podstatě shodovaly s návrhy dětí. Protože jde o druhý stupeň ZŠ, bylo nutné návrh projektu konzultovat v rámci učitelského sboru s kolegyněmi, které v tomto ročníku učí a byly ochotné se na projektu podílet.

7.1 Návrh projektu „Jak se žilo ve starověkém Řecku“

Realizace:	6. ročník, ZŠ Na Smetance, Praha 2 jednodenní projekt, 6 vyučovacích hodin vcelku
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"> • podle organizace: více předmětový • podle navrhovatele: kombinace uměle připraveného a žákovského • podle účelu: směřující k získání dovedností problémový konstruktivní směřující k estetické zkušenosti • podle prostředí: školní • podle počtu zúčastněných: společný (třídní) • podle informačních zdrojů: volný a kombinovaný • podle délky: krátkodobý
Vzdělávací oblasti a předměty, které se v projektu uplatní	<ul style="list-style-type: none"> • Matematika a fyzika (OSV, EV, VDO) • Dějepis (OSV, OV, EGS, VV, MKV, VDO) • Zeměpis (EV) • Přírodopis (EV) • Informační a komunikační technologie (EV, OV, MDV) • Člověk a svět práce (PČ, VV, OV, MKV, VDO) • Člověk a zdraví (TV, OV, OSV, VDO) • Jazyk a jazyková komunikace (ČJ, MKV, DVO) • Umění a kultura (VV, PČ, OV, EV, MKV, DV)
Průřezová témata	<ul style="list-style-type: none"> • Osobnostní a sociální výchova OSV • Výchova demokratického občana VDO • Environmentální výchova EMV • Multikulturní výchova MKV • Mediální výchova MDV • Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech EGS
Smysl projektu:	Žáci se dozvědí některá historická fakta a získají základní představu o tom, jak se Řecku v době starověku žilo, jak vyspělá byla řecká kultura, jaké znalosti byly v této době známy (týkající se projektu) a jaký je jejich přínos pro dnešní dobu. Záměrem projektu bylo umožnit dětem prožít společné zážitky, při nichž mohou uplatnit své individuální dovednosti a sdílet společné cíle. Projekt je dobrým příkladem využití průřezových témat v projektové výuce. Žáci mohou vhodným způsobem uplatnit své dovednosti a kreativitu v praxi a vhodnou formou rozšířit své znalosti a dovednosti.

Výstup:	Umožnit dětem prožít a vyzkoušet, jak se žilo ve starověkém Řecku, to vše na základě integrace poznatků a dovedností vztažených k učivu jednotlivých předmětů a vlastního prožitku reálných situací.
Předpokládané cíle	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjí a integruje základní vědomosti získané při práci s literaturou a PC při tvorbě myšlenkové mapy; • rozumí pojmu „myšlenková mapa“ a umí ji vytvořit; • uspořádá informace do logického sledu, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a vytvoří plakát; • umí zpracovat a zařadit získané informace o starověkém Řecku získané při hodinách ČJ, OV, EV, M a využije jich při psaní referátu na dané téma; • rozvine a uplatní estetické cítění a fantazii při návrhu a výrobě oděvu • pozná novou výtvarnou techniku při výrobě oděvu (barvení a batikování látky) a umí ji použít v praxi; • umí připravit pokrm, dodrží zásady bezpečné a hygienické práce v kuchyni; • uplatní zásady zdravé výživy a estetiky při stolování (<i>hostina</i>) • vysvětlí význam některých cizích slov (<i>např. chitón, kalimera sympozion, rétorika</i>), které pozná v průběhu tematické výuky a projektového dne; • prohloubí své znalosti z dějepisu a literatury v rámci učiva o starověkém Řecku; • orientuje se v názorné ukázce řecké abecedy a použije ji při psaní svého jména pomocí Řecké abecedy; • rozvine schopnost verbální i nonverbální komunikace v rétorice a uvědomí si možnosti využití techniky práce s hlasem, mimikou a gesty; • objasní a (možná) pochopí některé matematické poznatky, které znali ve starém Řecku, (<i>Pythagoras</i>) na základě jejich praktického ověření při pokusech (<i>Archimédův zákon, Pythagorova věta, osová souměrnost, podtlak...</i>); • vysvětlí a používá pro zápis čísel různé znaky řecké abecedy, orientuje se v římských číslicích (<i>řecká abeceda, pokusy</i>); • naučí se technice vyškrabávání do vosku a umí tuto techniku použít pro přípravu tabulky na psaní; • uplatní své výtvarné cítění při dekoraci amfory; • nebojí se v reflexi vyjádřit svůj názor, a na základě toho specifikuje, co ho zaujalo a co ne

<p>Předpokládané cíle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • děti si mezi sebou budují pozitivní vztahy, včetně mírné soutěživosti, která je motivuje k lepšímu výkonu, <i>(nebojí se zapojit do náročnější činnosti, vaření, sport, pokusy)</i>; • jsou schopni porovnat způsob života a přírodu v naší vlasti a v jiných zemích <i>(Řecko - referáty)</i>; • uvědomí si historické propojení Evropy a pozná některé významné Řecké myslitele; • rozvine a uplatní své sportovní nadání při sportovních hrách; • pozná historii Řeckých OH (v rámci učiva D, ČJ); • splní stanovené cíle v projektu; • rozvoj tvořivosti a fantazie při některých činnostech <i>(malování amfory, příprava hostiny, výroba oblečení, pokusy)</i>; • ve třídě se rozvíjí vzájemná spolupráce a komunikace mezi dětmi, <i>(skupinová práce, příprava jídla, rétorika, labyrint, pokusy)</i>; • někteří slabší jedinci se během projektu nenásilně integrují mezi ostatní žáky, <i>(různorodé aktivity, možnost vyniknout)</i>; • děti si mezi sebou budují pozitivní vztahy, včetně mírné soutěživosti, která je v malém rozsahu neškodná, ba přímo prospěšná; <i>(v průběhu projektu)</i> • navozuje se příjemná pracovní atmosféra; <i>(průběžně)</i> • dokážou obhájit při konkrétních činnostech své názory, popřípadě uznat svou chybu <i>(pokusy)</i>; • umí se dohodnout na společném postupu se spolužáky, se kterými jsou ve skupině, <i>(pokusy, labyrint)</i>; • žáci dokážou uznat, že nejsou ve všem nejlepší a také jsou schopni ocenit druhého, kterému se něco povedlo <i>(závěrečná diskuse)</i>; • řeší a spolupracuje při řešení problémových úloh, získané poznatky uplatňuje v praxi <i>(pokusy)</i>; • rozvíjejí komunikační schopnosti <i>(pokusy, sport, vaření, rétorika)</i>; • zodpovídají za své chování a uvědomují si osobní odpovědnost;
<p>Předpokládané činnosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • motivace <i>(práce s literaturou, internetem, diskuse)</i> • brainstorming <i>(navrhování projektu)</i> • vyhledávání a zpracování informací <i>(referáty, prezentace)</i> • příprava kostýmů • sportovní soutěže <i>(olympiáda, labyrint)</i> • příprava hostiny

Předpokládané činnosti	<ul style="list-style-type: none"> • práce s textem (<i>rétorika, jména</i>) • práce s pracovním postupem (<i>pokusy, závody lodí</i>) • výtvarné činnosti (<i>amfora, Olymp, prezentace</i>) • úklid, reflexe a hodnocení projektu
organizace	práce ve skupinách, individuální práce, kooperativní práce
Předpokládané výukové metody	<p>metody slovní rozhovor, brainstorming, práce s knihou a textem, informacemi na internetu</p> <p>metody praktické výtvarné činnosti, pracovní činnosti, nácvik dovedností (<i>příprava jídla, oděv, prezentace sport</i>)</p> <p>metody názorně – demonstrační předvádění činnosti (<i>Pythagoras, řecké znaky, abeceda</i>)</p> <p>metody řešení problémů (<i>pokusy</i>)</p>
Pomůcky:	<p>tělocvična: provaz, nebo švihadla, míčky molitanové, činky, stopky, pásmo, věnce (břečťan)</p> <p>Pythagoras: pro šest družstev, velké mísy, papírová skládačka, hustoměr, míčky, lístky barevného papíru (šest barev), izolepa, nůžky, plastelína, malé krabicové nápoje 6 ks., brčka, jméno, plachetnice, pokusy - voskové papíry, rydla, čajové svíčky, čokoládové peníze, nákres amfory, pastelky, vodové barvy, štětce, ukázky z literatury, řecká abeceda, řecká jména</p> <p>rétorika - papíry a tužky</p> <p>labyrint – kužele, šátek</p> <p>hostina – ovoce, zelenina, sýr, šťáva, pita chléb, atd..</p> <p>literatura: E.Petiška: Staré řecké báje a pověsti, S.Descamp-Lequimeová:Řekové, mapy, ukázky umění starověkého Řecka, atlasy</p>
Prezentace projektu:	Výstava prací (informačních nástěnek) žáků v prostorách školy, fotografie a prezentace na webových stránkách školy
Hodnocení projektu:	<p>v rámci třídy - společné hodnocení a závěrečná reflexe žáků (PŘÍLOHA č. XIII, XIV.)</p> <p>učitel - hodnocení přístupu, práce, píle a dovedností, seberealizace, pozitivní hodnocení své práce ze strany žáků, kolegů i veřejnosti, smysluplná činnost.</p> <p>veřejnost a rodiče - celková atmosféra a zajímavé aktivity školy, netradiční formy vyučování, které se žákům líbí.</p>

7.2 Navrhované činnosti v jednotlivých předmětech v projektovém dni

Mezipředmět. vztahy v projektu	navrhovaná činnost	Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v projektu	Průř. téma
Člověk a svět práce (ČJ, D, PČ, VV, OV)	<ul style="list-style-type: none"> • návrh řeckého jídelníčku • voskový podklad pro vyrytí jména • výroba nástěnných informačních plakátů • malba hory Olympu • příprava pokrmu- řecká hostina • výroba a zdobení oděvu 	<p>Zamyšlení nad vztahy člověka a prostředí, uvědomování si přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí.</p> <p>Zdokonalování dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a různých pracovních situacích. Přispívá a rozvíjí dobré mezilidské vztahy ve třídě i mimo ni. Utváří základní dovednost pro spolupráci. Vede k uvědomování si hodnot spolupráce a pomoci. Přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. Napomáhá k prevenci sociálně patologických jevů.</p>	EV OSV
Jazyk a jazyková komunikace (ČJ)	<ul style="list-style-type: none"> • seznámení se s řeckou abecedou • vyškrabávání svého jména do voskového papíru • čtení řeckých bájí • zpracování informací, plakát, brainstorming • rétorika, dramatizace projevu, vlastní přednes, • verbální i nonverbální komunikace • hodnocení projektu a jeho dílčích částí – reflexe • vzájemná komunikace v průběhu celého projektového dne 	<p>Poskytuje žákům základní znalosti o kulturách v Evropské společnosti. Rozvíjí využití vztahů mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem. Napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou. Posiluje toleranci, empatii a princip slušného jednání. Rozvíjí komunikační schopnost při veřejném vystupování, stylizaci mluveného i psaného textu. Napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jejich formulování a prezentace.</p> <p>Verbální komunikace jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace. Specifické komunikační dovednosti – rétorika. Otevřená a pozitivní komunikace. Prohlubuje empatii, aktivní naslouchání. Vede k respektování kulturních odlišností. Rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku.</p>	MDV OSV VDO

Informační a komunikační technologie (ČJ, VV, D, OV)	<ul style="list-style-type: none"> • samostatné vyhledávání a zpracování informací – referát na dané téma • práce s literaturou • výroba informačního nástěnky příprava podkladů pro publikaci na webu 	<p>Verbální komunikace jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace.</p> <p>Aktivně využívá výpočetní techniku (internet) při zjišťování aktuálních informací o stavu prostředí.</p> <p>Učí využívat potenciál médií, jako zdroje informací. Vede k osvojení si základů vzniku mediálních obsahů. Vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů v komunikaci. Napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.</p>	OSV EV MDV
Matematika a fyzika	<ul style="list-style-type: none"> • sestavení papírové skládačky a ověření platnosti Pythagorovi věty pomocí praktického cvičení • vyzkoušení měření hustoty těles při pokusu • ověření principu podtlaku při pokusech 	<p>Cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, řešení problémů. Rozvoj kreativity, schopnosti vidět věci jinak. Vzájemné poznávání se ve skupině. Nácvik komunikace, řešení problémů, podřízení se vedení a organizování práce ve skupině. Zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětu. Rozvoj odpovědnosti, spolehlivosti, respektu.</p> <p>Prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity historického vývoje. Vede k poznání života (některých) významných Evropanů.</p> <p>Vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení. Podporuje komunikaci a prezentační schopnosti a dovednosti. Rozvíjí a podporuje schopnost zaujmout vlastní stanovisko. Motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat.</p>	OSV EGS VDO
Environment. výchova (Z, Př)	<ul style="list-style-type: none"> • geografie a přírodní podmínky Řecka • zemědělství • středomořská kuchyně • fauna a flóra Řecka referát 	<p>Rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí. Přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí. Podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí.</p>	

Umění a kultura (VV, PČ, D)	<ul style="list-style-type: none"> • využití znalostí z D a zhotovení informační nástěnky, • rozvoj výtvarného citění, malba a kresba Olympu, Řečtí hrdinové a bohové • výroba oděvu, zbroje • naučení se nové technice barvení látky (batika) • návrh a realizace jídelního lístku • uplatnění estetického citění při přípravě hostiny • rozvoj kreativity a tvořivosti dekoraci amfor • příprava a výroba voskového podkladu pro rytí jména 	<p>Rozvíjí smyslového vnímání, kreativity, vnímáním a utváření mimouměleckého estetického.</p> <p>Procvičuje rozvoj kreativity, originality, schopnosti vidět věci jinak, realizovat své nápady.</p> <p>Toleruje různost názorů a řešení problémů.</p> <p>Umí využívat média jako zdroj informací. Přispívá ke schopnosti vnímat a interpretovat artefakty umělecké i mediální.</p> <p>Rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti. Prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů. Utváří pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám.</p>	<p>OSV</p> <p>MDV</p> <p>EGS</p>
Osobnostní a sociální výchova (OV, ČJ, ČZV)	<ul style="list-style-type: none"> • cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, řešení problémů, dovednosti pro učení (<i>pokusy</i>) • můj temperament, moje psychika. (<i>učivo OV</i>) • regulace vlastního jednání a prožívání • dovednost zvládnání stresových situací ve vztazích ve třídě (<i>soutěže</i>) • cvičení pro rozvoj kreativity, citlivosti, tvořivosti v mezilidských vztazích (<i>vaření, pokusy</i>) • vzájemné poznávání se ve skupině (<i>skupinová práce</i>) chování podporující dobré vztahy, empatie (<i>sport, pokusy, vaření</i>) • cvičení dovednosti pro verbální i neverbální komunikaci, řešení konfliktů (<i>rétorika, reflexe</i>) • rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, spravedlivost, respekt 	<p>V oblasti vědomostí a dovedností:</p> <p>Pomáhá zvládnání vlastního chování. Pomáhá k utváření dobrých vztahů ve třídě i mimo ni.</p> <p>Utváří základní dovednosti pro spolupráci.</p> <p>Formuje studijní dovednosti.</p> <p>V oblasti postojů a hodnot:</p> <p>Pomáhá utvářet pozitivní postoj k sobě i druhým.</p> <p>Uvědomí si hodnoty spolupráce.</p> <p>Uvědomuje si hodnoty lidí, názorů, postojů a přístupu k řešení problému.</p> <p>Pomáhá prevenci primárně patologických jevů.</p>	

Člověk a zdraví (TV, OV)	<ul style="list-style-type: none"> • sportovní hry (olympiáda) • řecká kuchyně (zdravá strava) • vzájemné pozitivní působení jednotlivce a kolektivu v rámci rozvoje pozitivních vztahů ve společné i samostatné práci v průběhu aktivit v projektu 	<p>Napomáhá k zvládání vlastního chování, rozvíjí dovednosti pro spolupráci. Podporuje pozitivní postoj vůči sobě samému, uvědomuje si hodnoty lidí, názorů, přístupu k řešení problémů. Rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci, řešení problémů, přizpůsobení se vedení a organizování práce se skupinou. Rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.</p>	OSV
		<p>Napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou.</p> <p>Pomáhá prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi.</p>	MKV
		<p>Poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro žádoucí jednání občana vůči prostředí.</p> <p>Přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí. Podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí.</p>	EV
		<p>Vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti. Rozvíjí komunikativní, argumentační a prezenční schopnosti a dovednosti. Vede k otevřenému, aktivnímu postoji v životě. Prohlubuje empatii, aktivní naslouchání a spravedlivé posuzování. Vede k respektování kulturních odlišností. Učí sebedůvěře, sebeúctě, samostatnosti.</p>	VDO

8. REALIZACE PROJEKTU

8.1 Rozbor průběhu jednotlivých částí projektu

Zahájení projektového dne

Projektový den začínal první vyučovací hodinou. Děti se ve svých kmenových třídách ustrojily do kostýmů. Na tabuli umístily třídní učitelky rozpis jednotlivých činností s časovým harmonogramem (**příloha č. XV**). Děti tak měly přehled, jaké aktivity je čekají a kdy přesně, což zejména pomáhá úzkostnějším žákům při adaptaci na alternativní způsob práce. Děvčata věnovala tento den svému zevnějšku podstatně více času než hoši, ale časový plán jsme dodrželi. Následovně se žáci obou tříd sešli na chodbě školy a společně odešli s velikou olympijskou pochodní z papíru do tělocvičny.

Olympijské hry

V tělocvičně jsme společně uvítali žáky na slavnostním zahájení olympijských her. Jelikož děti v rámci tematické výuky zpracovaly referáty a plakáty z různých okruhů, týkajících se starověkého Řecka (**příloha č. III**), nemuseli jsme úvod prodlužovat uváděním historických údajů o hrách. Chlapci netrpělivě očekávali výzvu ke startu. Jelikož jsme se snažili respektovat historická fakta, dívky nesportovaly, ale po slavnostním zahájení se odebraly do školní kuchyňky připravit řeckou hostinu – symposion.

Chlapci absolvovali postupně všechny plánované disciplíny. Asi největší úspěch měl řecký zápas, který probíhal tak, že se proti sobě stojící soupeři vytlačovali z kruhu bez použití rukou. Pouze u hodu do dálky jsme na připomínku hochů („tělocvičnu přehodí každý“) změnili taktiku a místo hodu na dálku se chlapci snažili trefit basketbalový koš. Každý měl tři pokusy a celkový výsledek se sčítal. Poslední disciplínou byl závod „čtyřspřeží“ (**příloha č. V**). Zde bylo jedinou nevýhodou málo prostoru. Pro tento závod by bylo lepší využít venkovní školní hřiště. Všechny plánované disciplíny se nám podařilo realizovat bez problémů. Hoši měli možnost prezentovat své sportovní nadšení a tato aktivita všechny žáky bavila.

Za úspěch pokládáme, že se do her zapojil i chlapec, který obvykle nesportuje a nemá k tělocviku pozitivní vztah. Zpočátku seděl na lavičce, ale po druhé disciplíně (a po našem pobízení) se přidal k našim sportovcům.

V této části projektu jsme si ověřili, že mírná soutěživost motivuje žáky k lepším výkonům a že se nebojí zapojit do soutěže. Žáci uznají, že nejsou ve všem nejlepší a také jsou schopni ocenit druhého, kterému se něco povedlo. Uplatnili též své sportovní nadání a vzájemnou komunikaci v průběhu závodů. V těchto činnostech se z průřezových témat uplatňuje především osobnostní a sociální výchova. V této oblasti dochází k rozvoji sociálních dovedností pro kooperaci a spolupráci se skupinou. Rozvíjí se i dovednosti pro etické zvládání situací v soutěži (FAIR PLAY).

Sportovnímu klání přihlížely pozvané děti z druhé třídy. Žáci sportovce povzbuzovali a svým favoritům fandili. Po ukončení olympiády jsme vítěze odměnili po řeckém způsobu – korunovali jsme je „vavříny“ (**příloha č. VI**). Časový limit jsme dodrželi bez problémů a všichni se už těšili na slavnostní hostinu.

Řecká hostina

(**příloha č. VI**). Děvčata pod vedením bohyně „Pallas Athény“ se činily a připravily vskutku lukulské hody (**příloha č. VII**). Jídlo bylo nejen velmi chutné, ale i zdravé (téma se probíralo v rámci přípravy na projekt při hodinách OV, informatiky a výchovy ke zdraví). Chutnalo nám i řeckým sportovcům, které dívky obsluhovaly. (Hochům se tento způsob stolování velmi zamlouval, dívkám, jak je vidět v **příloze č. X**, také). Na hostinu zavítaly i naše paní ředitelka a paní zástupkyně, což nás potěšilo. Děvčata si předem připravily recepty (**příloha č. IV**) při hodině výtvarné výchovy, v rámci tematické výuky. Při této hodině se hodnotila originalita názvů řeckých jídel a názorně se poukázalo na výhody přehledného menu z hlediska grafické úpravy. Pro přípravu jídla byly použity potraviny, které jsou pro řeckou kuchyni typické. (Informace byly zpracované formou referátu při hodinách informatiky). Ocenili jsme pracovní zanícení dívek i jejich kuchařské umění, pro které jistě najdou široké uplatnění nejen při pracovních činnostech. Myslím, že i v této aktivitě se nám podařilo splnit očekávané cíle. Tato činnost se promítá do vzdělávacích oblastí: Člověk a zdraví, Umění a kultura, Člověk a svět práce a do průřezových témat: **OSV** – utváření dovedností pro spolupráci a uvědomění si její hodnoty (*příprava jídla*), **EV** – vede k poznání zdravého životního stylu a vnímání estetických hodnot prostředí (*při stolování*), **VDO** – rozvíjí a podporuje komunikativní, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti. Vede k asertivnímu jednání a schopnosti kompromisu. **MKV**-žáci se v projektu seznámili s kulturou stolování ve starověkém Řecku.

Rytí jména do voskové tabulky

Po ukončení hostiny jsme se odebrali do třídy, kde nás čekala řecká abeceda (připravená v rámci hodiny M), povídání o ní a vyškrabávání svého jména do předem připravené (při hodině VV), „voskové tabulky“. Tato činnost měla přiblížit způsob psaní v řecké škole ve starověku. Na poukázání historické provázanosti nejstaršího slovanského (hlaholice) a řeckého písma jsme připomenuli příběh o Cyrilovi a Metodějovi. Tento příběh někteří žáci znali z dějepisu a literatury. Dále jsme děti vyzvali, aby se pokusily „několika slovy“ vyjádřit své dojmy ze sportování a hodování. Tento text byl podkladem pro prezentaci řečnického umění (**příloha č. X**).

Předpokládaný cíl jsme splnili částečně. Žáci sice použili řeckou abecedu k psaní svého jména, ale orientace v názorné ukázce byla pro některé žáky obtížná. (Ukázka byla přehledná a jednoduchá.) I toto je důvod proč se žáky více procvičovat vyhledávání a zpracování informací. Děti práci zvládly vcelku bez problémů, ale některé žáky tento úkol příliš nezaujal, nebyl podle nich dostatečně akční, avšak tím v podstatě nevědomky přesně vystihli jeho relaxační charakter po sportu a jídle (práce s textem tím naplnila svůj účel). Důvodem může být i fakt, že tato aktivita připomíná svým zaměřením školní výuku (to bylo i zamýšleno).

Tato činnost se promítla do vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace a do průřezových témat: **MDV** – rozvojem vztahů mezi žáky a učiteli a možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a názorů. **OSV a VDO** – na základě otevřené komunikace jsme mohli reagovat na připomínky žáků a zdůvodnit význam této aktivity. Možnosti otevřené komunikace využili i žáci, které tato činnost nebavila, a do práce se zapojit nechtěli. V konečné fázi došlo k akceptování činnosti ze strany těchto dětí.

Rétorika

Žáci se opět vrátili do kuchyňky (už uklizené bohyní Pallas Athénou), kde měli své texty přednést. Ukázku řečnického umění jako motivaci nám krásně předvedla paní učitelka. Děti jsme však museli k přednesu vyzvat, protože najednou skoro všichni ztratili řeč a nikomu se do „rétoriky“ moc nechtělo. (V reflexi, která následovala po ukončení projektového dne, uváděli žáci poměrně často, že se jim tato disciplína nelíbila). Nakonec se přece jen našlo pár odvážných a dokonce se objevily nové a do té doby skryté řečnické talenty.

Žáci v této aktivitě rozvíjejí komunikační schopnosti ve vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace a Člověk a zdraví. Jsou schopni vyhledat údaje, které potřebují k prezentaci, uspořádat informace do logického sledu, formulují a vyjadřují své myšlenky. Z průřezových témat se v této aktivitě uplatnila hlavně **OSV** – žáci se seznámili se specifickou formou komunikace – rétorikou a učili se zvládání vlastního chování (vystupování na veřejnosti). **MDV** – Žáci rozvíjeli komunikační schopnosti při veřejném vystupování, stylizaci mluveného i psaného textu. (Dále tuto činnost rozebírám v závěrečném hodnocení žáků).

Návštěva u Pythagora (příloha č. VIII)

Tato část projektu byla nejnáročnější, a to jak na přípravu jednotlivých pokusů, pomůcek, tak i na splnění jednotlivých úkolů našimi žáky. Před vstupem do třídy si žáci losovali barevné papírky a podle barev byli přiřazeni do pracovní skupiny. Ve třídě bylo připraveno pět stanovišť s připravenými pomůckami. Děti přivítala paní učitelka matematiky a fyziky – Pythagoras, posléze Archimédes.

Prvním úkolem bylo sestavení papírové skládačky, na které si žáci ověřili platnost Pythagorovy věty. I když se toto učivo probírá až v osmé třídě, bylo zadání pojednáno jako úvod do učiva. Žáci měli konstruovat trojúhelník o rozměrech $a = 3\text{cm}$, $b = 4\text{cm}$, $c = 5\text{cm}$ a ověřit, že se jedná o pravoúhlý trojúhelník. Na papírové skládačce znázornit a dokázat, že se obsahy malých čtverců nad oběma odvěsnami rovnají obsahu velkého čtverce nad přeponou. Skládání nebylo jednoduché a některým skupinám trvalo déle, ale badatelské poznání a úsilí bylo nepochybně přínosné. Ocenili jsme i spolupráci a vzájemnou pomoc žáků.

Dalším experimentem bylo měření hustoty. Děti na základě měření hustoměrem ověřovaly platnost Archimédova zákona. Toto učivo je zahrnuto ve fyzice pro sedmý ročník a bylo pojednáno jako úvod do učiva. Paní učitelka jako „Archimédes“ zajímavě motivovala děti vyprávěním příběhu o králi, který si nechal zhotovit zlatou korunu, ale protože zlatníkovi nevěřil, nechal Archiméda vymyslet způsob, jak zjistit ryzost koruny. Žáci prováděli pokus s dvěma plastelínovými kuličkami, jedna byla plná, druhá pouze plastelínou obalený pingpongový míček. Jedna kulička klesá ke dnu, druhá plave. Úkolem pro žáky bylo docílit, aby i plná kulička plavala. Postupně děti přišly na to, že musí zvětšit plochu předmětu a objevily i správný způsob, jak to provést (rozvoj kreativity a tvořivosti).

Pravděpodobně největší úspěch měl třetí pokus. V tomto pokusu se děti seznámily s přetlakem a podtlakem. Žáci měli vyzkoušet, kolik brček lze spojit (slepením), aby bylo možné vypít krabicový nápoj. Jak dobře se děti bavily, můžeme vidět v **příloze č. VIII**.

V této části projektu, která bavila nejen žáky, si děti zábavnou a poučnou formou rozšířily poznatky v předmětech matematika a fyzika. Děti vyzkoušely nejen skupinovou práci (kooperace), ale i své vlastní dovednosti, znalosti, uplatnili divergentní myšlení a tvořivost (**OSV**). Obdivovali jsme práci paní učitelky, která tyto pokusy připravila, prezentovala a úžasně zvládla.

Při této činnosti se prezentují předměty matematika a fyzika a tato aktivita se promítá do těchto průřezových témat: **EGS** – žák se okrajově seznámil s dílem významných Evropanů (Pythagoras, Archimédes) a prohloubil si znalosti o historickém přínosu starověkého Řecka pro naši současnou společnost (učivo D), **VDO** – žák uplatnil samostatnost, kooperaci, disciplinovanost a respekt v pluralitě názorů. Prezentoval své schopnosti a dovednosti a ochotu pomoci zejména slabším. **OSV** – žák procvičil při všech pokusech pozornost a soustředění, rozvíjel svou kreativitu (např. pokus s kuličkou). Využil komunikačních dovedností při práci ve skupině, respektoval názory jiných. V této činnosti se povedlo splnit očekávané cíle především díky vhodně zvoleným aktivitám a osobnímu nasazení paní učitelky.

Závody lodiček

Následující aktivity byly pojednány jako relaxační, při kterých si mohli žáci (i učitelé) odpočinout po předcházející náročné činnosti. Úkolem jednotlivých dvojic bylo foukáním do brčka pohánět lodičku vyrobenou z čajové svíčky a párátko, aby plula z jedné strany plastového umyvadla na druhou. Cílem bylo zabránit soupeři, aby dosáhl břehu. Vítězem se stal žák s nejsilnějším dechem. Bylo vidět, že se děti baví, ale postupně jejich pozornost upadá. Proto jsme upustili od plánovaného dělení soupeřů, které mělo proběhnout na základě losování dvojic jmen řeckých bohů a jejich vlastností. Žáky jsme nechali hrát ve dvojicích tak, jak seděli. Pouze postupující se postupně přesazovali. Vítěze, ale i poražené jsme odměnili „pokladem“ (čokoládové mince).

V této hře se uplatnila především **OSV** – žáci rozvíjeli individuální a sociální dovednosti v soutěži, utvářeli základní dovednosti pro spolupráci a lépe se vzájemně

poznávali. Rozvíjeli verbální i neverbální složku komunikace (pohyb, mimika, gesta při výhře, prohře, emoce).

Po malém občerstvení a odpočinku, protože nejen na žácích už byla vidět únava, jsme využili jarního počasí, naštěstí nám sluníčko přálo, a tak jsme další aktivity mohli provádět na školním hřišti (**příloha č. IX**)

Labyrint

Tato jednoduchá pohybová hra spočívala ve spolupráci žáků ve dvojici. Jedno z dětí tleskáním nebo jiným domluveným zvukovým doprovodem navigovalo druhého ze dvojice, který měl zavázané oči, po jednoduché překážkové dráze (kužele). Žákům úkol připadal vcelku zábavný, ale nebylo možné přeslechnout poznámky hochů, že by si rádi zahráli fotbal. Odkázali jsme je na budoucí projektové dny a to je upokojilo. Tato hra opět sloužila k uvolnění a pobavení. Uplatnili se vzdělávací oblast Člověk a zdraví, která zahrnuje TV. Z mezipředmětových vztahů je to hlavně **OSV** a **VDO** a to ve vzájemném působení jednotlivce a kolektivu v rámci rozvoje pozitivních vztahů a důvěry. Též napomáhá ke zvládnutí vlastního jednání a chování.

Malování amfory

V závěru projektového dne děti vybarvovaly amforu. Tato činnost byla odpočinková a klidná a některé amfory byly vskutku velmi pěkné (**příloha č. XI**). Děti uplatnily svou tvořivost a fantazii. V mezipředmětových vztazích lze tuto činnost začlenit do **OSV** – rozvoj kreativity co do různorodosti nápadů a jejich realizace. **MDV**, **MKV** - žák vnímal a interpretoval umělecké artefakty (*památky*), **EGS** – seznámil se částečně s kulturou Řecka a průběžně si utváří pozitivní postoj k evropské kultuře. Při kreslení děti spontánně hodnotily a znovu prožívaly momenty z projektového dne a byla zřejmá komunikativní, otevřená a přátelská nálada mezi dětmi (i ve vztahu k vyučujícím).

Závěr projektového dne

Plánovaný závěrečný kvíz jsme operativně vynechali (z časových důvodů). Společně jsme vytvořili závěrečný kruh. Pozdravem kalimera a pokřikem třikrát hurá jsme ukončili náš projektový den (**příloha č. IX**). Tímto slavnostním ukončením jsme v žácích i v sobě zanechali pocit přátelské a uvolněné atmosféry, zajímavě prožitého dne, seberealizace a radosti.

8.2 Zkušenosti a postřehy z realizace projektu

I když ne všechny úkoly vznikly spontánně jako návrh žáků, na podstatné části aktivit jsme se žáky shodli a dá se říct, že jsme dokázali aspoň zčásti naplnit očekávání žáků (**příloha č. XII**). Děti měly řadu možností projevit svoji aktivitu a samostatnost při práci. Úkoly se podařilo sestavit tak, aby zahrnovaly v atraktivní podobě učivo dané osnovami i oddechové činnosti. Informační zdroje byly vhodně zvolené a využité a žáci byli v rámci tematické výuky v přípravném týdnu dostatečně připraveni na zvládnutí činností v projektovém dni. V projektu byly vhodně střídány praktické činnosti a teoretické úkoly. Přínosem pro žáky při těchto aktivitách je mimo jiné rozvoj vzájemné spolupráce a komunikace mezi dětmi ve třídě a schopnost dohodnout se na společném postupu se spolužáky ve skupině. Plánované cíle a výukové metody byly z velké části v projektu realizovány. „Návštěva u Pythagora“ byla náročnější na pozornost a aktivní zapojení se žáků, než jsme předpokládali, a proto jsme z plánovaných aktivit vypustili závěrečný kvíz (pozornost dětí už byla nízká). Pro využití mezipředmětových vztahů v průběhu projektu jsme našli vhodné činnosti a aktivity. Během celého projektu bylo dbáno na bezpečnost práce, před projektem byli žáci poučeni o bezpečném chování a toto bylo zaznamenáno do třídní knihy.

Závěrečné hodnocení a reflexe žáků

Celkové hodnocení projektového dne žáky bylo pozitivní. Mezi nejzajímavější činnosti žáci řadili sportovní hry a přípravu hostiny. Dále se dětem líbily experimenty, nejvíc se skládáním brček, závody lodiček a labyrint. Nejméně populární pro žáky byla rétorika. Žáci uváděli, že se styděli mluvit před spolužáky nahlas (kupodivu se jedná o žáky, kteří zatím takové komunikační problémy neměli – ba právě naopak). Pro učitele je to upozornění, že v této oblasti jsou žáci málo aktivní a přednes je potřeba více procvičovat, například v rámci dramatizace v literatuře. Závěrečná reflexe žáků je dokumentována v **příloze č. XIII a XIV**

Hodnocení učiteli

Je velmi pozitivní, že naši žáci mají s projektovou výukou dobré zkušenosti. Mohu říct z vlastní praxe, že pokud se projekt líbí žákům, jsou spokojeni i učitelé. Myslím, že se nám projekt podařilo realizovat podle našich představ.

Důležitým poznatkem pro učitele je fakt, že pokud mají žáci dostatečnou motivaci a seznámí se s principem a smyslem tvorby projektů, dokážou samostatně vytvořit svůj návrh projektu (**příloha č. II**). Ocenili jsme shodu se žáky ve výběru aktivit. Osvědčilo se nám tematické propojení výuky. Žáci i učitelé se takto můžou intenzivněji zabývat daným problémem. Probereme více učiva a jeho záběr je obsahově hlubší. Ze závěrečné reflexe žáků je patrné, že tento způsob výuky jim připadá zajímavější, lépe učivo „uchopí“ a více rozpracují. Všechny aktivity jsme zpětně hodnotili v diskusi mezi učiteli a žáky a závěry, ke kterým jsme došli, pro nás budou poučením do dalších projektů. Osvědčily se a zaujaly sportovní hry, společná příprava jídla, experimentální část a hry. Dílčí úkoly, jako vyškrabávání jména do voskového podkladu, rétorika a kvíz, by se daly realizovat v rámci hodin VV a ČJ a celý projekt by se zkrátil o jednu vyučovací hodinu.

I když byl projekt časově a organizačně náročný, byl přínosem pro všechny zúčastněné a dal nám opět možnost prožít spolu se žáky intenzivní radost z dobře vykonané práce. Tato skutečnost je ostatně velmi dobře viditelná na fotodokumentaci. Z této fotodokumentace a z prací dětí byla zpracována prezentace. Při projektovém dni nám s fotografováním a pořizováním videozáznamu pomohla maminka jedné ze žaček. Je důležité, aby při podobných aktivitách fotodokumentace vznikala a byla také publikována a uchována jako připomínka společně prožívaných okamžiků, které formují kolektiv a podílejí se na dotváření neformálních vztahů v kolektivu dětí, mezi žáky a učiteli i ve vztahu k veřejnosti, která má takto možnost seznámit se s aktivitami naší školy.

9. HODNOCENÍ V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ

Hodnocení učiteli umožňuje posuzovat úspěšnost vyučování, plánovat další cíle i prostředky jejich plnění. Žákovi poskytuje důležité informace o vlastní úspěšnosti a má zásadní význam pro jeho motivaci. Na rozdíl od transmisivní školy, v níž předává učitel hotové poznatky a jejich kontrolu provádí zkoušením, v projektovém vyučování učitel hodnotí práci žáka průběžně a na základě jeho vlastní samostatné činnosti. Žák má dostatečný čas na přípravu práce. Úkoly jsou předem stanoveny. Hodnocení nemá formu klasifikace známkou, slovní hodnocení je cílenější a objektivnější než známka. Snažíme se komplexně posoudit osobnost žáka, jeho přístup a celkový projev, který průběžně sledujeme a hodnotíme právě ve stanovených etapách. Zároveň lze dílčí fáze přípravy projektu i části projektu samotného ohodnotit i klasicky známkou, neboť pro některé žáky je takové hodnocení směřovatelnější a vzhledem k prováděným aktivitám jsou tyto známky vesměs výborné. Na základě průběžné konzultace (zpětná vazba), může žák analyzovat vlastní chyby a změnit svůj přístup sobě i skupině k prospěchu. Zpětná vazba je důležitým vodítkem i pro učitele, umožňuje mu reagovat průběžně a tak lépe vést žáky k cíli.

Projekty vzhledem k jejich multifunkčnímu charakteru umožňují jedinci vyniknout v různých oblastech poznání a dovedností, mají postihovat klady žákovi práce a vést jej k dalším výkonům. Tím mohou naplňovat podstatu změny v přístupu hodnocení žáků, na které upozorňuje Bílá kniha „Hodnocení by mělo zásadně vycházet z jasně zadaných úkolů či oblasti vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. *Musí být především zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, ne na chybu a neznalost.*“ (Bílá kniha, s. 49).

Při tvorbě kritérií pomůže přesná formulace cílů krátkodobých i dlouhodobých. Dlouhodobé cíle jsou určující pro klíčové pojmy, kompetence (dovednosti) a postoje. Dlouhodobé cíle se rozvíjejí na různých tématech a jsou významnější než zkoušení z dílčí látky (viz Vališová, Kasíková, s. 253). „*Vyučování založené na vlastním objevování žákem, na řešení problému představuje zcela odlišnou práci s chybou. Chyba je vnímána jako přirozená součást problému hledání*“ (Vališová 2007, s. 254). Hodnotí se celkový proces vzniku a jeho fáze a nejenom reprodukce izolovaných poznatků. Hodnocení vlastního procesu učení se mají zúčastnit sami žáci. **Projektové vyučování je přínosem tehdy, jestliže se daří začlenit je organicky do ostatních forem školního učení a vyučování** (Skalková 1999, s. 237).

10. TÝMOVÁ PRÁCE UČITELŮ

Týmová spolupráce je nejvyšší formou práce. Kolegialita by však neměla potlačovat individualitu. Kolegiální vztahy mají různé úrovně od společenské konverzace, vzájemnou pomoc, podporu, přes sdílení a výměnu názorů, až ke spolupráci.

Společná práce může mít různé podoby:

- společné plánování
- vzájemné hospitace
- akční výzkum
- koučování ze strany kolegy
- mentorská práce

Aby mohla být spolupráce efektivní, je potřeba dodržet podmínky:

- existence a formulace společného cíle
- rovnoprávnost spolupracujících členů
- osobní zodpovědnost při dosažení cíle
- monitoring skupinových procesů

V současné české škole je přístup ke spolupráci obvyklý v práci předmětových komisí, při přípravě větších školních akcí (školní akademie, vánoční besídky atd.). Na spolupráci se podílejí učitelé jak podle profesního zaměření (společné téma), tak podle svých zájmů (divadlo, historie) a samozřejmě podle osobních sympatií. Proto lze hovořit o velkém štěstí, když se sejde pracovní kolektiv, který se domluví, společně plánuje a realizuje své záměry. V kolektivu je proto důležité dodržovat jistá pravidla komunikace a určit, kdo a co bude dělat (dělba práce, snažíme se využít daností a schopností typických pro jednotlivce). Takto se snažíme postupovat nejen při tvorbě projektů. Velkou výhodou je vzájemná znalost členů kolektivu, víme, co od koho můžeme žádat a koho čím pověřit. Myšlenka projektu většinou vzniká kolem pevného jádra lidí, kterým je tato forma výuky blízká. Projekt dále zahrnuje další učitele, jejichž předmětu se projekt dále týká. Očekává se od nich nejen kritika, ale i další nápady. Pro tuto fázi je typickým prvkem tvorba myšlenkové mapy (brainstorming). Důležité je návrh projednat s vedením školy. Dále je nutné vyřešit požadavky na prostor, čas a finance. Při společných přestávkách nebo poradách jsou o projektu informováni další pracovníci učitelského sboru (včetně vychovatelek a asistentů i nepedagogických pracovníků). Spolupráce učitelů různých

předmětů je velmi důležitá nejen z hlediska celkové atmosféry ve škole. Většina projektů vzniká na základě komunikace s kolegy a žáky a úspěch projektu přímo závisí na přístupu jednotlivců i vedení školy. Jedině vstřícný a velkorysý přístup vedení školy umožňuje tvořivou činnost učitelů a možnost realizace projektů. Představa o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy jako učící se organizace.

Podle Poláčkové (Skalková 1999, s. 238) má organizace tyto znaky:

- profesionalita učitele je založena na kvalitní práci k prospěchu dětí;
- školy vytvářejí podmínky pro co nejvyšší vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy;
- učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku;
- podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce;
- rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu organizace nové pracovníky kvalitativní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu

Tato spolupráce je i přes organizační a časovou náročnost přínosem. Lze říci, že jedinec by jen s velkým osobním nasazením dokázal realizovat větší projekt v rámci školy. (Zpočátku jsem realizovala projekty v rámci svého předmětu, což bylo náročné, ale možné. V momentě překročení hranic třídy je nutná kooperace.) Spolupráce s dalšími učiteli je obohacující co do množství myšlenek, nápadů, ale i kritických pohledů na vznikající projekt. Pouze na základě dobré spolupráce učitelů vznikají dobré projekty. Nelze opomenout fakt, že kvalitní komunikace a spolupráce učitelů je i dobrým příkladem pro studenty. Je potěšením pracovat s kreativními a ochotnými lidmi.

11. ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zpracovat výukový projekt a tematickou výuku s názvem „*Jak se žilo ve starověkém Řecku*“ a prezentovat na tomto výukovém projektu jeho využití v mezipředmětových vazbách. Dle mého názoru se podařilo splnit téměř všechny cíle projektu. Celý projekt byl zaměřen na propojení a využití učiva v jednotlivých předmětech a jeho propojení v mezipředmětových vztazích. K tomuto účelu byl navržen a realizován tento projekt. Tematická výuka jako příprava na projekt byla efektivní a vhodným způsobem integrovala různé výukové předměty. Tento způsob výuky jde více do hloubky, umožňuje žákům lépe a intenzivněji si probírané učivo nejen osvojit, ale hlavně pochopit širší vztahy v učivu. Projekt umožňuje zajímavým způsobem učivo žákům prožít. Projekt „*Jak se žilo ve starověkém Řecku*“ jsem realizovala na jaře roku 2010 v 6. ročníku ZŠ Na Smetance v Praze. V této škole mám ideální podmínky pro realizaci uvedeného projektu. Nesmírně si vážím kolegyně, paní Petry Novákové a Ivany Černé, bez jejichž pomoci by tento ani žádný jiný projekt nebyl realizován, neboť naše spolupráce obsahuje jak kreativitu, tak racionální směr a schopnost empatie. I tuto okolnost žáci pozitivně vnímají jako jistotu a dává jim jednak pocit bezpečí, jednak vědí, na co se mohou těšit a že jejich očekávání bude společnou prací naplněno. Žáky projekt bavil, aktivně se zapojovali do činností a uplatnili vlastní návrhy. V průběhu projektu se dozvěděli řadu zajímavých a hodnotných informací z řady oborů. Díky tomuto projektu jsem i já získala řadu cenných zkušeností, ze kterých budu čerpat při své další praxi.

Při realizaci projektu jsem si znovu uvědomila, jak je metoda projektového vyučování náročná na učitelovu přípravu a organizaci. Ale přesto se domnívám, že je to metoda velice efektivní, pro učitele i žáky přínosná a v dnešním vyučovacím procesu naprosto nepostradatelná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-
- BEAN, R.: *Jak rozvíjet tvořivost Dítěte*. Praha: Portál, 1995 ISBN 80-7178-035-9
- BENEŠ, P; VALÁŠEK, M. *Metody tvůrčí práce*. Praha: BEN, 2008 ISBN 978-80-7300-192-6
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amonium Servis, 1997 ISBN 80-85498-23-5
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum, 2009 ISBN 978-80-264-1620-9
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. Pedagogika, 1997, roč. 47, č. 1, s. 27 – 32.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2005 ISBN 80-247-0885-X
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výchova*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-986.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.
- PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. 2003. ISBN 8071787728.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2005-2008 [cit. 2008-01-24]. Dostupný z WWW: <<http://vuppraha.cz/clanek/110>>.
- Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z WWW< <http://rvp.cz/clanek/132/2085>>
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Projektové vyučování a jeho realizace*. Komenský, 1994, č. 5/6, s. 12 – 20.
- SMITH, CH. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-82-8.
- VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského, 1936.

VRÁNA, S. *Základy nové školy*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.

ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

PŘÍLOHY:

Příloha I: příprava na projektový den

Příloha II: co chceme dělat v projektovém dnu - návrhy žáků

Příloha III: ukázky informačních panelů

Příloha IV: příprava na projektový den

Příloha V: průběh olympijských her

Příloha VI: olympijští vítězové se těší na hostinu

Příloha VII: řecká hostina

Příloha VIII: návštěva u Pythagora

Příloha IX: závěr řeckého dne

Příloha X: literární tvorba našich žáků

Příloha XI: dekorace amfor

Příloha XII: co pro mě znamená projektový den

Příloha XIII: co se mi líbilo na projektovém dnu

Příloha XIV: co se mi líbilo na projektovém dnu

Příloha XV: co nás čeká – časový harmonogram

Příloha XVI: Rozvoj kompetencí v projektu „Jak se žilo ve starověkém Řecku“:

Souhlasím se tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum